

# مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع

## Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences - JALHSS



العدد (44)  
اكتوبر 2019



**مجلة الفنون والأدب**

**وعلوم الإنسانيات والاجتماع**

**Journal of Arts, Literature, Humanities  
and Social Sciences - JALHSS**

**دورية • علمية • محكمة**



**تصدر عن**

**كلية الامارات للعلوم التربوية**

**الامارات العربية المتحدة - دبي**





**العدد الرابع والأربعون**

**أكتوبر 2019**

**Volume (44) - October 2019**

**الموقع الالكتروني**

**www.jalhss.com**

**البريد الالكتروني**

**editor@jalhss.com**

**الترقيم الدولي المعياري للدوريات**

ISSN online: 2414 – 3383



ISSN print: 2616 - 3810









جميع حقوق الطبع والاصدار محفوظة، ولا يسمح  
بأعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل  
وبأي وسيلة، سواء كانت الكترونية أو آلية، بما في  
ذلك التصوير والتسجيل والادخال في أي نظام  
لحفظ المعلومات أو استعادتها دون الحصول على  
موافقة كتابية من رئيس التحرير أو من يمثله.



### رئيس التحرير

أ.د. حسين طه الياسين / جامعة العلوم الإسلامية – ماليزيا

### سكرتير التحرير

د. غسان أكرم عبد / وزارة العلوم والتكنولوجيا – العراق

### أعضاء هيئة التحرير

أ.د. محمود ابو العين / جامعة المنيا – مصر

أ.د. دبله عبدالعالي / جامعة بسكرة – الجزائر

أ.د. محمود المناع / جامعة ظفار – سلطنة عمان

أ.د. انعام كامل العيسى / جامعة الحصن – الامارات

أ.د. حبيب خليفة جبودة / جامعة السابع أبريل – ليبيا

أ.م. د. خالد حوير الشمس / جامعة ذي قار – العراق

أ.م. د. حيدر ماجد الهاشمي / هيئة التعليم التقني – العراق

أ.م. د. ريبه ر كوران مصطفى / جامعة السليمانية – العراق

د. يوسف غريب شمسي / جامعة قابس – تونس

د. أسامة خالد محمد حماد / الجامعة الإسلامية – فلسطين

د. نجيب الشربيني / جامعة العلوم الإبداعية – الامارات

د. منصف الطراونة / جامعة اليرموك – الاردن





### الهيئة الاستشارية

**الأستاذ الدكتور الطاهر بن عيسى**

**الأستاذ الدكتور المنتصر السويسي**

**الأستاذ الدكتور كمال أبو عصفور**

**الأستاذ الدكتور علي منصور الكبيسي**

**الأستاذ الدكتور خالد نصيف الرجا**

**الأستاذ الدكتور حسين أحمد سلمان**

**الأستاذ الدكتور مقداد المنيزل**

**الأستاذ المساعد الدكتور نأراس فريق زينل**

**الأستاذ المساعد الدكتور عز الدين النجار**



## هيئة تقييم البحوث

- الدكتور لغويل سميرة – جامعة تبسة/ الجزائر  
الأستاذ الدكتور نبيل الخطيب – الجامعة اللبنانية/ لبنان  
الدكتور بلخيري سليمة – جامعة تبسة / الجزائر  
الأستاذ الدكتور سيف الدين إلياس حمدة أرباب – جامعة شندي/ السودان  
الأستاذ المساعد الدكتورة رغدة عبد القادر عباس – الجامعة المستنصرية / العراق  
الأستاذ الدكتور نجيب مراد الدين – جامعة ملايا / ماليزيا  
الأستاذ الدكتور سالم الأبيض – معهد العلوم الإنسانية / تونس  
الدكتور باسم سليمان صالح جاد الله – جامعة أسيوط / مصر  
الدكتورة صبا عبد المنعم – وزارة التربية / العراق  
الدكتور سالم الزهراني – جامعة مكة المكرمة / السعودية  
الأستاذ الدكتور محمد الطراح – جامعة الكويت / الكويت  
الأستاذ الدكتور عبدالعالي دبله – جامعة بكرة / الجزائر  
الأستاذ المساعد الدكتورة مهدية فيصل الموسوي – جامعة بغداد / العراق  
الأستاذ الدكتور إسماعيل محمد البشري – جامعة الشارقة / الإمارات العربية المتحدة  
الأستاذ الدكتور نجيب معطي – جامعة مكناس / المغرب  
الأستاذ المساعد الدكتور عماد جاسم حسن – جامعة ذي قار / العراق  
الأستاذ الدكتور حبيب خليفة جبودة – جامعة السابع أبريل / ليبيا  
الأستاذ المشارك الدكتور مسعد سيد محمد كتيبي -جامعة الامام محمد بن سعود / السعودية  
الأستاذ الدكتور عبدالخالق الختاتنة – جامعة اليرموك / الاردن  
الأستاذ المساعد الدكتور عارف عبد فهد – الجامعة المستنصرية / العراق  
الأستاذ المساعد الدكتورة رقية احمد محمد أمين – الجامعة العراقية / العراق  
الأستاذ المساعد الدكتور اياد كاظم طه السلامي – جامعة بابل / العراق  
الدكتورة هدى علي حيدر فتاح – جامعة بغداد / العراق  
الأستاذ الدكتور عبد الرزاق مختار محمود – جامعة أسيوط / مصر  
الأستاذ الدكتور محمد عبد الرزاق ويح – جامعة بنها / مصر  
الدكتور أبو طالب خلف عز الدين – جامعة الأزهر / مصر  
الدكتورة عواطف منصور – جامعة القيروان / تونس  
الدكتور راميار زركار أحمد - الجامعة اللبنانية والفرنسية / العراق  
الدكتور أسامة خالد محمد حماد – الجامعة الإسلامية / فلسطين  
الأستاذ المساعد الدكتورة نيران نائم صابر محمود – جامعة السليمانية / العراق  
الدكتور جمال بلبكي – المدرسة العليا لاساتذة التعليم التكنولوجي / الجزائر





## سكرتارية التحرير

الدكتورة زينة كاظم التميمي  
السيدة هالة جرجيس هيدو  
السيدة نغم مؤنس  
السيد إسماعيل هداية

## محرر اللغة العربية

د. مظهر عبدالله

## محرري اللغة الإنجليزية

د. حنان ابراهيم  
د. محمد ابو الفتوح  
أ. سعاد عبد علي كريم

## مصمم ومخرج المجلة

المهندس علي داخل



## قواعد وشروط النشر

### حقوق النشر

يتحمل الباحث أو المؤلف المسؤولية الكاملة عن كون بحثه المرسل أو المنشور في المجلة هو بحث أصيل وغير مقتبس أو منتحل أو مجتزأ من أي بحث أو أطروحة أخرى ويراعي الباحث كافة الضوابط الأكاديمية والأخلاقية المتعارف عليها وبعبارة أخرى يتحمل الباحث أو المؤلف المسؤولية القانونية والأخلاقية وجميع ما يترتب على ذلك من حقوق وتعويضات.

### قواعد النشر

تنشر مجلة "الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع" الأبحاث والدراسات العلمية والفكرية في تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية باللغات العربية وأحياناً الانكليزية وفقاً للشروط التالية:

- ❖ تقدم المقالات بصورة الكترونية حصراً وعبر هذا الايميل editor@jalhss.com او عبر نظام ارسال البحوث في صفحة ارسال البحوث على موقع المجلة الالكتروني [www.jalhss.com](http://www.jalhss.com)
- ❖ عدد الصفحات للبحث تكون في حدود 25 صفحة بصفحات المجلة وبحجم A4 ، وبصيغة Microsoft Word ».
- ❖ قد تترتب رسوم إضافية في حال تجاوز البحث الحد المسموح به من الصفحات.
- ❖ تتضمن الصفحة الأولى العنوان الكامل للمقال، اسم الباحث (أو الباحثين) ورتبته العلمية المؤسسة التابع لها(قسم، كلية وجامعة)، الهاتف والايميل (إذا توفر) وملخص للموضوع في حدود 200 كلمة أو ثمانية سطور.
- ❖ تكتب المادة العلمية العربية بخط من نوع Times New Roman وبحجم خط 12 مع مسافة 1.0 بين الأسطر (8 نقاط) بين الأسطر.
- ❖ العنوان الرئيسي Times New Roman وبحجم خط 24 سميك Bold ، بينما العناوين الفرعية بحجم 14 سميك Bold.
- ❖ تضبط الجداول والأشكال مرقمة ومعنونة وفقاً لهوامش الصفحة الأتفة الذكر، و يستحسن أن تعد بالطريقة الآلية أي بالبرامج المخصصة لها.
- ❖ المقالات المنشورة في هذه المجلة تعبر عن آراء أصحابها وكتابتها ولا تمثل وجهة نظر المجلة بأي شكل من الأشكال.
- ❖ يحق لهيئة تحرير المجلة إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع.
- ❖ كل مقال لا تتوفر فيه هذه الشروط لا ينشر مهما كانت قيمته العلمية.



## فهرس العدد

| تسلسل<br>الصفحات | المؤلفون                                     | عنوان البحث                                                                       | تسلسل<br>البحث |
|------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| 13-1             | عمر معافي<br>عبد القادر سليمان               | الاستنباط من القرآن الكريم عند العلامة ابن باديس<br>من خلال تفسيره (دراسة منهجية) | 1              |
| 34-14            | مجيد سعيد دمه صالح                           | مفهوم عمل أهل المدينة في الشريعة الإسلامية                                        | 2              |
| 50-35            | خالد هدنة                                    | إشكالية تأصيل الفصاحة بين القدماء والمحدثين                                       | 3              |
| 59-51            | نادية سالم عيسى<br>حازم الكلابي              | اللغة العجائبية في قصص العشاق النثرية في العصر<br>الأموي                          | 4              |
| 70-60            | غزاي درع الطائي                              | البحور المهملة في العروض العربي بين الإهمال<br>والإعمال                           | 5              |
| 87-71            | نادية سالم عيسى<br>حازم الكلابي              | الشخصية في قصص العشاق النثرية في العصر<br>الأموي                                  | 6              |
| 94-88            | نعيم حامد عبد السادة<br>هناء جواد عبد السادة | المقالة في كتاب التذكرة الدردونية لأبن حمدون<br>البغدادي                          | 7              |
| 117-95           | لقمان بهاء الدين أحمد<br>عثمان محمد غريب     | الضوابط الأصولية للعلاقة بين الحضارات (دراسة<br>مقاصدية)                          | 8              |
| 134-118          | بخشان رشيد سعيد<br>سالار ناجي اسماعيل        | المسئولية الجنائية للطبيب الجراح                                                  | 9              |
| 157-135          | يسار عطيه تويه                               | الضمانات الدولية لحقوق الإنسان في مواجهة<br>سلطات الدولة العاهة                   | 10             |





| تسلسل<br>الصفحات | المؤلفون                                                                              | عنوان البحث                                                                                                                                     | تسلسل<br>البحث |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| 174-158          | عهد جاسم حسن الموسوي<br>مرتضى صافي نعيمة العسكري                                      | دور الشيخ سعد العبد الله الصباح في المجلس<br>التأسيسي ولجنة إعداد الدستور 1962-1963                                                             | 11             |
| 195-175          | هنادي محمد عمر سراج قهرة                                                              | وسائل التواصل الاجتماعي وأثرها على التنشئة<br>الاجتماعية للبناء في عصر المعلوماتية                                                              | 12             |
| 222-196          | سعيد بن راشد بن علي الشهومي<br>داود عبدالملك الحدابي<br>حسام الدين السيد محمد إبراهيم | التطوير التنظيمي للإدارة المدرسية في سلطنة<br>عمان (مدير المدرسة إنهوجا)                                                                        | 13             |
| 248-223          | سبحة حاكم اللحياني                                                                    | تأثير استخدام استراتيجية "مفاتيح التفكير" على<br>تطوير التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال قبل<br>سن المدرسة نحو تعلم القراءة والكتابة الناشئة | 14             |
| 266-249          | آلاء حميد عيسى<br>ميسون علي جواد التميمي                                              | أثر أنموذج استغلت واستودارت في تنمية مهارات<br>ها وراء المعرفة عند طالبات الصف الثاني المتوسط                                                   | 15             |
| 294-267          | حسام الدين السيد محمد إبراهيم<br>سعود بن سليم بن سعد الشعيلي                          | ميثاق أخلاقي مقترح لهجالس أولياء أمور الطلبة في<br>المدارس بسلطنة عمان في ضوء خبرة بعض<br>الولايات الكندية                                      | 16             |
| 317-295          | ثناء مصطفى السرحان<br>سميرة سعد العمري                                                | فعالية تدريب الفتيات الصهاوات على فن التريكو<br>لتنفيذ منتجات ملبسيه من عوادم الاقمشة                                                           | 17             |
| 351-318          | إيلاف محمد الحسيكي                                                                    | واقع تطبيق مؤشرات النمو المهني للمعلمات في<br>ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي                                                                   | 18             |
| 364-352          | حسن فهد عواد النوسي                                                                   | تقويم مستوى تلامذة الصف الثاني الابتدائي في<br>الفهم القراني                                                                                    | 19             |
| 393-365          | جوهرة سالم الخليوي                                                                    | الاستلهام من الهوية السعودية لتصميم اثاث<br>ومكولات بأساليب معاصرة                                                                              | 20             |



| <b>تسلسل<br/>الصفحات</b> | <b>المؤلفون</b>                                  | <b>عنوان البحث</b>                                                                                       | <b>تسلسل<br/>البحث</b> |
|--------------------------|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| 406-394                  | مهند شاكر عبدالله السعدي                         | A Comparative Study of Iraqi and Emirati English Curriculums in Terms of Communicative Language Teaching | 21                     |
| 424-407                  | Ahmed Al Shlowiy<br>Hakeem Olafemi<br>Ogunmuyiwa | A Text Analysis of Arab News Headlines Relating to Education and Learning                                | 22                     |
| 441-425                  | Osama Misbah<br>Mahmood Al-Hamdani               | Translation Technique and its Uses in Learning English as a Foreign Language at Mosul University         | 23                     |
| 455-442                  | Iman Neamah Jasim<br>Lajiman Bin Janoory         | Women Oppression and Challenge of Patriarchal System                                                     | 24                     |



## الاستنباط من القرآن الكريم عند العلامة ابن باديس من خلال تفسيره (دراسة منهجية)

الأستاذ عمر معافي

قسم العلوم الإسلامية - جامعة أحمد بن بلة وهران 1 - وهران - الجزائر

إشراف : الأستاذ الدكتور عبد القادر سليمان

أستاذ التعليم العالي بجامعة وهران 1 - وهران - الجزائر

### الملخص

الدراسة التي بين أيدينا تهدف في الأساس إلى قراءة إجمالية لمعالم هادية إلى الاستنباط في التفسير عند الشيخ عبد الحميد بن باديس الجزائري (ت1359هـ) إمام في معاني القرآن الكريم قد استجلى لآله؛ واستخرج دقائقه بنباهة تفكير وقوة فهم، وناقد بصيرة وسعة علم، ولما خلفه من عطاء فكري متميز أودعه في معلمته التفسيرية الموسومة بـ: "مجالس التذكير من كلام الحكيم الخبير"، وثراث علمي زاخر قد اقترنت ذلك كله بتجربة إصلاحية دعوية نافذة، وفلسفة تربوية هادفة حاولت جاهداً أن أعالج هذا الموضوع الثري وفق خطوات علمية أدت البحث عليها تجمع مهماته، وتنظر لجزيئاته عند الشيخ ابن باديس، فكان العمل المنجز بالشكل الذي يراه المطالع للمقال، وقد قسمت العرض إلى قسمين نظري وآخر تطبيقي مركّزاً على بيان المسالك والطرق التي أعملها ابن باديس في أكثر تلك الاستنباطات المختلفة وإن لم أتقصد حصرها، وجعلت بين يدي الدراسة هذه تعريفاً مختصراً بكل من المؤلف وكتابه المجموع في التفسير.

## Ibn Badis Deduction from Holy Quran (A systematic study)

Prof . Omar Maafi

Department of Islamic sciences, University of Ahmad ben Bella, Oran – Algeria

Supervisor: Prof. Dr. Abdelkader Soleimani

University of Oran1 - Algeria

### ABSTRACT

This is a short article entitled: Extraction of the hidden meaning by scholar from the Holy Quran in the world Ibn Badis in his book the interpretation, revealed the important features in the Quran science, This study has been made in four branches, the first section: in the definition of the author and his book, The second branch is the definition of extrapolation and statement of its conditions ,The third branch is deals with the correct methods ,rules and applications in the book of Ibn Badis.

## مقدمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد: فإنَّ الموضوعات العلمية في المباحث القرآنية متنوعة تتنوع ما تعلقت من العلوم والفنون، وإن من الموضوعات المتميزة في مضامينها موضوع الاستنباط واستخراج الخفي من المعاني المودعة في كتاب الله تعالى وإجالة النظر في أسرار التنزيل وحقائق التأويل، وإنه لمّا تطلعت إليه همم المفسرين من لدن السلف الصالحين وإلى يومنا ذا وتسابقت في مداركها اجتهاداتهم مع بلوغهم الغاية فيه، فضرب كلُّ بسهمه وفهمه، ونفّح الأفكار في القرآن الكريم بقلمه، وهذه مؤلفاتهم في مدارجها قد لاحت لدى الناظرين فيها إلى أوجهها، وأشهر من كتب في موضوع الاستنباط: البيضاوي (ت685هـ) في "أنوار التنزيل وأسرار التأويل"، والسيوطي (ت911هـ) في كتابيه "الإكليل في استنباط التنزيل" و"نواهد الأبرار وشوارد الأفكار"، والقصاب (ت360هـ تقريباً) في "نكت القرآن الدالة على البيان"، وابن بدران الحنبلي (ت1346هـ) في "جواهر الأفكار ومعادن الأسرار" وغيرها، على أن المصنفات في التفسير عموماً لم تخلُ من لطائفه وروافده وقد طالت أكثر هذه التأليف أيدي الباحثين فأسدوا إليها خدمات جليلة بمقاصد متفاوتة، وأطروحات مختلفة ومنها موضوع الاستنباط بالخصوص فتكاملت بذلك جهودهم.

وقد شكّلت المعاني الخفية والاستنباطات الجليلة مادة غنية حافلة في المجالس التفسيرية التي عقدها علم من أعلام الجزائر ارتبط اسمه بالخطاب الإصلاحية التربوي العلامة الإمام عبد الحميد بن باديس الصنهاجي، وحيث لم أر في حدود ما اطلعت عليه من خدم هذا البحث مفرداً تاقت النفس إلى الكتابة فيه على خطورته ولو لمّا وبدا لصاحب المقال أن يميّط اللثام إجمالاً عن هذا الموضوع كاشفاً عن معاهد وأصول الاستنباط عنده انطلاقاً من اختياراته وترجيحاته ومجالسه وشروحه المجموعة في تفسيره وصولاً بها إلى التعميد النظري، وإذ كانت هذه المادة الاستنباطية متنوعة تتنوع المسالك التي استند إليها في استجلاء تلك المعاني الخفية القريبة من الألفاظ التي يراد تفسيرها اقتصر في هذا العمل على ذكر أهمها مكتفياً بالمثال الواحد لإيضاح المسلك المتوخى لديه، وقد رتبته هذه المادة باعتبار الموضوعات والمحاور العامة التي تقصّد الشيخ بيانها والمرتبطة رأساً بوجوه الخطاب الإصلاحية الذي ترسمه في دروسه، وقد كان الموضوع قيد الدراسة مطروحاً على نسق منهجي منظوم وفق خطة اخطتها بعد تتبع وقراءة متأنية وعن كتب لمفردات المادة المجموعة مما يمتّ بصلّة قويّة إلى الموضوع، وأما الأمثلة فانتيقت منها أوضحها قاعدة واستناداً، وأدّلها معنى ومراداً لتقاس عليها بقيتها، وتلحق بها مثيلاتها.

وقد أدركت هذا العمل على ثلاثة مطالب وخاتمة مقسماً المطالب إلى فروع.

**المطلب الأول:** تعريف مقتضب بكل من المؤلف والمؤلف.

**المطلب الثاني:** الاستنباط: مفهومه، أساليبه، شروطه وضوابطه عند ابن باديس.

**المطلب الثالث:** مسالك الاستنباط وتقاسيمه باعتبار موضوعاته عند ابن باديس.

## 1. المطلب الأول: التعريف المقتضب بالمصنّف والمصنّف

**الفرع الأول: التعريف بالمؤلف<sup>(1)</sup>:** هو الإمام العلامة رائد النهضة الحديثة وقائد الدعوة الإصلاحية في الجزائر المجدد عبد الحميد بن محمد بن مكي الصنهاجي، ينتهي نسبه إلى المعز بن باديس مؤسس الدولة الصنهاجية الأولى، وُلد ابن باديس وسط أسرة مشهورة بالعلم والفضل والجاه وكان مولده في العاشر ربيع الأول سنة 1304هـ الموافق لـ 4 أبريل 1889م، حفظ القرآن الكريم ولمّا يبلغ الثالثة عشر من عمره ثم أخذ مبادئ العلوم الشرعية واللغوية على الشيخ حمدان الوئيسي، ليسافر بعد إلى جامع الزيتونة بتونس متعلماً على خيرة علمائها وفضلانها وأشهرهم العلامة الطاهر بن عاشور ليتخرّج بعد من الجامع بشهادة العالمية عام 1911م، عاد إلى بلده الجزائر سنة 1912م، وفي السنة التي تليها غادر إلى بلاد الحجاز لأداء مناسك الحج وهناك وفق له صاحبه في النهضة الفكرية الشيخ محمد البشير الإبراهيمي، ولم يأل ابن باديس جهداً حين عاد إلى وطنه في مباشرة التعليم وإلقاء الدروس في التفسير والحديث والفقه، أخذاً بوصية شيخه بالمدينة النبوية حسين الهندي بالعودة إلى بلده لنشر دعوة الإصلاح بربوعها وقد أطلت الجهالات والخرافات برأسها، وكان له ذلك في ميدان الدعوة مع ما لاقاه واعترض من الأذى الشديد إن من المستدمر الفرنسي الغاشم أو من أرباب الطرق والجمود الفكري، فحتم التفسير في ربع قرن، كما عني بالموطأ للإمام مالك عناية فائت شرحه، وقد نذر نفسه لإصلاح عقائد الجزائريين مما شابها من الانحراف العقدي، والفساد العقلي، والانحطاط الخلقي، ليؤسس سنة

1931 جمعية العلماء المسلمين الجزائريين التي ضمت نخبة من العلماء الوجهاء، وقد جاب ربوع الوطن لينشئ وعبر تراب قطره المساجد والمدارس والكتاتيب العلمية، وبمؤازرة من إخوانه المصلحين أصدر تباعا العديد من الجرائد والمجلات والنشرات التي لاقت رواجاً، وأشهر تلك النشرات ما ضمته مجلة الشهاب في أعدادها المختلفة والتي كانت لسان حال جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، ونشرت من خلالها مجالسه في التفسير، وللجهود العظيمة التي بذل، والمقامات الجليلة في نصرة الحق ومنهج أهله تعالت الكلمات بما سطرته في شخصه أنامل العلماء من الإشادة والمدح والثناء.

وأما آثاره ومؤلفاته؛ فعلى قلتها لانشغاله بما هو أهم في نظره ألا وهو تصحيح المفاهيم وتربية النشء على المنهج الدعوي القويم، ومع ذلك فقد اعتنى بالتأليف، وأكثر تلك المجالس المحفوظة عنه في التفسير والحديث إنما اجتهد في تقييدها تلاميذه، وهذا تفسيره قد ضيع أكثره مما جعل الإبراهيمي ينحى باللائمة عليهم، ومن تواليفه ما لا يزال مخطوطاً على قلته فيما يذكر المعتنون بشأن المخطوطات، وأما المطبوع فقد جمع أكثره في الجرائد والنشرات الصادرة عن جمعية العلماء المسلمين، ثم ضمت مطبوعاته مجموعة إلى بعضها البعض مرتبة منسقة في الجامع الذي أعده عمار طالبي الموسوم بـ: (ابن باديس حياته وآثاره) وقد صدرت له طباعات أفضلها ما تولت دار الغرب الإسلامي نشره في خمسة أجزاء، وبعد مسيرة حافلة بالعباءة، ومراحل دعوية محفوفة بالثناء توفي الشيخ الجليل يوم الثلاثاء الثامن من ربيع الأول سنة 1359 هـ المتزامن السادس عشر من شهر أبريل 1940م ودُفن بقسنطينة، رحمه الله رحمة واسعة.

**الفرع الثاني: التعريف بالمصنف (مجالس التذكير من كلام العليم الخبير)** قد صدر الشيخ البشير الإبراهيمي لهذا المؤلف المجموع من دروس الشيخ بتوطئة مهمة مودعة في آثاره عرّف من خلالها بهذا الكتاب وكان مما قاله: «هذا هو العنوان الذي كان يضعه الأستاذ ابن باديس لما يكتبه بقلمه البليغ في تفسير بعض الآيات القرآنية الجامعة، ويجعله فواتح لأعداد مجلة "الشهاب" وهي لمع لأمعة في التفسير، يتمنى قارئها عند كل جملة منها لو أن الأستاذ أتم تفسير القرآن كله كتاباً، كما أتمه درساً على تلك الطريقة وبذلك التحليل، إذ يرى أسلوباً مشرق الجوانب بنور العلم لا يفوقه في الروعة إلا حسن فهم كتابه للقرآن»<sup>(2)</sup>. والرجل فله «نوق خاص في فهم القرآن الكريم كأنه حاسة زائدة خص بها يرفده بيان ناصع، اطلاع واسع». وقد بين صديقه الإبراهيمي أن ابن باديس لم يكتب آماليه في التفسير وإنما هي مجالس معدودة كان ينشرها فواتح لأعداد مجلة الشهاب ثم قام أحد تلامذته بتجريدتها من المجلة ونشره كتاباً مستقلاً<sup>(3)</sup>، وأفضل نشراته تلك التي لاقت عناية أبي عبد الرحمن محمود في مجلدين حيث وقف على جل الطباعات السابقة للكتاب ليسدي خدمة جليلة له بتخريج أحاديثه وآثاره والتوثيق لنصوصه والتعليق والتعقيب حسب ما يقتضيه المقام، ومما يحسن التنبيه إليه أن مجالسه هذه المطبوعة تضمنت تفسيراً لآيات مختارات من سور: المائدة، يوسف، النحل، الإسراء، مريم، طه، الأنبياء، الحج، المؤمنون، النور، الفرقان (وهي أكثرها في مجالسه حظاً في التفسير) النمل، يس، الذاريات، مختمة هذه المجالس بتفسير للمعوذتين، إضافة إلى بعض مجالسه في التفسير الموضوعي.

وأما عن منهجه المتبع فيه فقد أفصح عنه ابن باديس نفسه في خطبته الافتتاحية للكتاب بالقول: «فقد عُدنا إلى مجالس التذكير... على عادتنا في تفسير الألفاظ بأرجح معانيها اللغوية، وحمل التراكيب على أبلغ أساليبها البيانية، وربط الآيات بوجوه المناسبات، معتمدين في ذلك على صحيح المنقول، وسديد المعقول، مما جلاه أئمة السلف المتقدمون، أو غاص عليه علماء الخلف المتأخرون»، ثم بين مصادر التفسير التي اعتمدها في مجالسه ذاكراً منها أربعة: جامع البيان للطبري، ومفاتيح الغيب للرازي، والبحر المحيط لأبي حيان، والكشاف للزمخشري<sup>(4)</sup>.

هذا عن منهجه، أما طريقته وخطواته فيه فيمكن إجمالاً عرضها فيما يلي<sup>(5)</sup>: أولاً: وضع مقدمات ممهدة للآيات المراد تفسيرها، ثانياً: العناية بوجوه المناسبات بين الآي الكريمة، ثالثاً: شرح المفردات والعناية بالتراكيب النحوية والبيانية، رابعاً: تجلية المعنى العام للآيات أو الآية المراد تفسيرها مع الترجيح، خامساً: ذكره لمسائل متنوعة تحت عناوانات منتقاة بحسب المضمون، وغالباً ما يختتم بها مجالسه تنبيهاً إلى ما ترشد إليه الآيات القرآنية.



## 2. المطلب الثاني: الاستنباط: مفهومه، أساليبه، شروطه وضوابطه

**الفرع الأول: مفهوم الاستنباط** الاستنباط لغة: هو الاستخراج، وهو على وزن "استفعل"، وما كان من الأفعال المزيدة على هذا الوزن فغالباً ما يدلُّ على طلب الفعل، وكأنَّ المستنبط يطلب ما كان خفياً، يقال: استنبطت الحكم: استخرجته بالاجتهاد، وأصله من استنبط الحافر الماء وأنبطه إذا استخرجه بعمله<sup>(6)</sup>. وأصل الاستنباط من الفعل نَبَطَ وهي كلمة تدلُّ على استخراج شيء، ويقال: إنَّ النَّبْطَ سُمُوا به لاستنباطهم المياه، ويقال أيضاً: فلان لا يدرك نبطه أي لا يعلم غوره وغايته وقدِّر علمه<sup>(7)</sup>، ومن المجاز عند أهل اللغة: استنبط الفقيه أي استخرج الفقه الباطن بفهمه واجتهاده، قال الله تعالى: ﴿لَعَلَّمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ﴾ [النساء: 83]، قال أبو جعفر الطبري: "كلُّ مُسْتَخْرَجٍ شَيْئاً كَانَ مُسْتَتِراً عَنْ أَبْصَارِ الْعَيُونِ أَوْ عَنْ مَعَارِفِ الْقُلُوبِ؛ فَهُوَ لَهُ مُسْتَنْبَطٌ"<sup>(8)</sup>.

فالاستنباط في مادته الأصلية يدلُّ على إظهار المعاني الخفية الغامضة فالماء كان مستتراً والفوائد والأحكام كانت خفية غامضة قبل إظهارها باجتهاد الفقيه فيها<sup>(9)</sup>. الاستنباط اصطلاحاً: أكثر العلماء تداولاً لهذا المصطلح هم علماء أصول الفقه؛ إذ جعلوا الاستنباط هو الغاية من تعلُّم فنِّ الأصول، ومطابقه عندهم في مسائل القياس ومسالك العلَّة ومباحث الاجتهاد والفتوى؛ لارتباطه بها ارتباطاً وثيقاً، ولن يبلغ الفقيه مرتبة تؤهله لمصافِّ المفتين ما لم يكن قوياً العلم والاستنباط جيِّد الملاحظة والفهم<sup>(10)</sup>.

وللأصوليين في تعريفه عبارات متقاربة في معناها، و«مداره عندهم على كون الاستنباط قدراً زائداً على مجرد فهم اللفظ؛ بحيث لا يدخل فيها غير المراد، ولا يخرج منها شيء من المراد»<sup>(11)</sup>، ودونكم تعريفان اثنان: قال ابن حزم: «الاستنباط استخراج الشيء المغيب من شيء آخر كان فيه»<sup>(12)</sup>، وقال السمعاني: «الاستنباط هو استخراج المعنى المودع من النص حتى يبرز ويظهر»<sup>(13)</sup>.

هذا وقد اجتهد المعاصرون اجتهادات حسنة في التعريف به حيث أُعير الموضوع موضوع الاستنباط اهتمام الباحثين في أطروحاتهم العلمية، وأجمعها في نظري — لفظة الاعتراض عليه من جهة ولكونه الأنسب بالمقال قيد البحث من جهة أخرى — من عرفه منهم بالقول: «هو استخراج دلالة الآية على الشيء بالطرائق المقررة عند الأصوليين»<sup>(14)</sup>. وعلى هذا التعريف فالاستنباط يقوم أساساً على قواعد فنِّ أصول الفقه المقررة عند أهله، وإعمال هذه القواعد في التفسير تنزيلاً على النصوص الشرعية مع مراعاة دلالاتها اللفظية غير الصريحة القريبة المأخذ هو علم الاستنباط في القرآن الكريم.

**الفرع الثاني: مفهوم التفسير والفرق بينه وبين الاستنباط** حيث كانت معاني الاستنباط مائة في صلتها بمادة التفسير، ولأجل التفريق بينهما كان ولا بد من تعريف مصطلح التفسير المتداول عند المفسرين، والذي اختلفت فيه هو الآخر عباراتهم وأولاهها عند إجمالة النظر في تلك التعاريف من حده اختصاراً: «بيان معاني القرآن الكريم».

ومن حده كذلك فقد غاير بينه وبين الاستنباط فجعل موضوع التفسير قاصراً على إبراز دلالات اللفظ في محل النطق، فإن كانت تلك الدلالات في غير محل النطق كدلالة المفهوم، والتنبيه، والإشارة واللزم وغيرها — والتي يأتي التعريف بها — كانت ألصق بالاستنباط منها بالتفسير، وعليه فالألفاظ المراد ببيان معناها يُتدرج بها أولاً من تفاسير الألفاظ على حقائقها الشرعية والوضعية واللغوية إلى استجلاء المعاني الخفية المستنبطة من تلك الألفاظ وبشرطها المعبر تدرُّج الفروع على الأصول، وتعاقب الثواني على الأوائل.

**الفرع الثالث: أساليب الاستنباط عند العلامة ابن باديس** تنوعت الأساليب التي سلكها ابن باديس في عرض مادة الاستنباط لديه، وهي لا تخلو في مجموعها ومفرداتها عن مسلكين اثنين:

**المسلك الأول: مسلك العرض للمعاني المستنبطة** وهو مطروق لديه على ناحيتين:

**الناحية الأولى: الاستنباطات الكلية** من خلال حديثه عن الآيات الجوامع الدالة على هذه المعاني الجُمليّة العامة في معاهد الهداية وأصول العقائد الحقة ومحاسن القيم الحميدة؛ فإن الاهتداء إلى الآيات الجوامع في باب من أبواب العلم أو العمل أو الصلاح وما تضمنته من مقاصد وأغراض جلية في السياق الواحد يعتبر أساساً مهماً في إبداء وجه التناصب بين أي القرآن وتناسق النظم المتعبّد بتلاوته وقرينه راجحة للمعاني المُحمّلة في مفردات النص القرآني الواردة في السياق والسباق واللاحق.

ففي تفسيره الآيات الست الأولى من سورة "يس" وبعد بيان معانيها آية آية قال: «وهذه الآيات على إيجازها قد اشتملت على أصول ما به كمال الإنسان العلمي وكماله العملي، اللذان بهما كماله الروحي والبدني، ونعيمه الدنيوي والأخروي»، ثم شرح ذلك باقتضاب قوي هذا المغزى إلى أن قال: «فكما اشتملت هذه الآيات على أصول الحكمة، دلّت على أصلها ومأخذها، وما يكون الإنسان بعلمه والعمل بما فيه من أهلها، وهو القرآن الحكيم»<sup>(15)</sup>.

والمثال الذي سقته من تفسيره فلايات الجوامع المنظومة للغرض المتحد لبضع آيات، وقد يستجلي هذه المعاني الجامعة في الآية مفردة فيبين كونها دالة على مقصد جليل من مقاصد القرآن الكريم العامة.

وأمثله كثيرة، ومن ذلك تفسيره لقول الله تعالى: ﴿لَتَبْتَغُوا فَضْلًا مِنْ رَبِّكُمْ﴾ [سورة الإسراء: 12]، وبعد تحليل تراكيب الآية كاملة وتفسير كلماتها وبيان ترتيبها قال:

"فهذه الكلمات القليلة جمعت جميع أصول السعادة في الدنيا والآخرة"<sup>(16)</sup>.

**الناحية الثانية: الاستنباطات الجزئية** ويأتي عرض الشيخ ابن باديس لها تحت عناوين مفردة وبعبارات قريبة في معانيها يصدر بها استنباطاته وفق منهجية التفسير التي ترسمها في دروسه، وتمثلها في مجالسه، ودونكم بيان أهم هذه العبارات لا على سبيل الحصر:

"استفادة"، "اقتداء"، "استدلال"، "استنتاج"، "تقدير"، "تركيب"، "تنبيه"، "إلحاق"، "استنباط"، "امتثال"، "اهتداء"، "موعظة"، "توسّع في البيان"، "مناسبة"، "تفقه".

وفي المطلب الأخير كشّاف عن بعضها باعتبار تقاسيمها وأنواعها.

**المسلك الثاني: مسلك الرد والنقض** كثيرا ما يعترض ابن باديس على تلك المقالات التي تخالف الأصول، وتنافي القواعد والتي ينزغ أصحابها إليها بالاحتمال البعيد والتكلف الظاهر حيث التركيب يجافيه والسياق ينافيه، أو تلك المقالات التي ينتحل أصحابها مناهج مخالفة للمنهج الصحيح في العلم والعمل والتزكية، فيستدلون على مناهجهم تلك بتحريف الكلم عن مواضعه وليّ النصوص الشرعية وتطويعها لأرائهم، وابن باديس إذ يعترض على أصحاب تلك المقالات لا يفصح عن قائلها إلا نادراً إن اقتضى المقام البوح باسمه<sup>(17)</sup>.

**الفرع الرابع: شروط الاستنباط وضوابطه عند ابن باديس** تقاسير الناس تدور في جملتها على ثلاثة أصول: تفسير على اللفظ ببيان معنى اللفظة في كلام العرب استشهاداً بالشواهد الشعرية والنصوص النثرية المعول عليها في باب الاحتجاج اللغوي، وهذا التفسير هو الذي ينحو إليه المتأخرون، أما الأصل الثاني فتفسير على المعنى المراد من الآية، وهو الذي يذكره السلف المفسرون الأوائل على طرائق متنوعة في البيان والتي تختلف في الغالب — عند إمعان النظر — اختلاف تنوع، يقول الشيخ ابن باديس رحمه الله: "ومن عادة السلف أنهم يفسرون اللفظ بما يدخل في عمومه دون قصد للقصر عليه، ولا منافاة حينئذ بين التفسيرين"<sup>(18)</sup>. وأما الأصل الثالث فهو التفسير على الإشارات الخفية والأقيسة المنظرة، وهو الذي ينحو إليه أرباب السلوك والتصوّف<sup>(19)</sup>، وفي قبول هذا الأخير نزاع معروف عند العلماء، ومن جوزه منهم قيده بشروط يأتي ذكرها نصاً عند الشيخ ابن باديس.

ولما كان الاستنباط من نصوص الشرع ضرباً من ضروب التفسير بالرأي المفتقر إلى النظر، وقد تكون تلك المعاني المستنبطة من قبيل الرأي المذموم شرعاً إما لمخالفتها النقل الصحيح أو العقل الصريح أو أصول التفسير وقواعد الترجيح عند المفسرين، لما كان الاستنباط كذلك قيّد العلماء جوازه بشروط ينبغي توافرها في المعنى المستنبط حتى يكون صحيحاً مقبولاً وإلا كان مردوداً، وممن نصّ على هذه الشروط الشيخ ابن باديس — كما أشرت قريباً — حيث قال في معرض ثنائه على استنباط منقول في بعض كتب التفسير محسناً إياه ما نصّه:

«مثل هذه المعاني الدقيقة القرآنية الجليّة النفيسة من هذا الإمام الجليل من أجل علوم القرآن ودخايره، إذ هي معانٍ صحيحة في نفسها، ومأخوذة من التركيب القرآني أخذاً عربياً صحيحاً، ولها ما يشهد لها من أدلة الشرع، وكلّ ما استجمع هذه الشروط الثلاثة فهو صحيح مقبول... أمّا ما لم تتوفر فيه الشروط المذكورة فهو الذي لا يجوز في تفسير كلام الله»<sup>(20)</sup>.

فذكر الشيخ ثلاثة قيود، وأضاف بعضهم قيوداً آخر بأن لا يُحصَر المراد فيها دون المعنى الظاهر<sup>(21)</sup>.

### 3 المطلب الثالث: مسالك الاستنباط وتقاسيمه باعتبار موضوعاته عند ابن باديس

لما كانت الدلالات اللفظية وغير اللفظية للنصوص الشرعية متنوعة وحيث كانت القرائح مختلفة والأنظار في العلوم متفاوتة ومع تمتع الشيخ بالملكة المعرفية الفذة، والتأصيلات العلمية القوية كانت كلها عوامل لها أثرها الجلي في شخص ابن باديس العلمي، والمتأمل في اختياراته وترجيحاته واستنباطاته يخلص إلى مدى قوة عريقته، ورجاحة فهمه، ونباهة تفكيره، وحضوره الذهني توجّتها تلك الجهود التي بذل والتجربة الدعوية المحنكة والهادفة كلفة إلى تحقيق الأبعاد التربوية في المجتمع. إن الخطاب الإصلاحي الذي روعي بشكل ملحوظ في كلماته وتوجيهاته لم يخرج تفصيلاً عن المقاصد الأصلية التي جاءت نصوص التشريع لترسيخ معانيها لدى المكلفين أفراداً وجماعات، وقد حصر تلك المقاصد الجليلة شيخه العلامة الطاهر بن عاشور مفتي الديار التونسية في ثمانية لتكون نُصب أعين المفسرين وهي:

أولاً: إصلاح الاعتقاد وتعليم العقد الصحيح، ثانياً: تهذيب الأخلاق، ثالثاً: التشريع، رابعاً: سياسة الأمة، خامساً: القصص وأخبار الأمم السابقة السالفة للتأسي بصلح أحوالهم، سادساً: التعليم بما يناسب حال المعاصرين، سابعاً: المواعظ والإنذار والتبشير والتحذير، ثامناً: الإعجاز بالقرآن<sup>(22)</sup>.

وقد استمد ابن باديس من هذه الأغراض المحورية التي أنزل لأجلها الكتاب لتكون له معالم هادية في مجالسه التفسيرية التي وشّاهها بالاستنباطات والنكت المستخرجة من نصوص القرآن الكريم، وهي متفاوتة تفاوتت مسالكها الدالة عليها ظهوراً وخفاءً، ومتنوعة تنوع الموضوعات التي يُهتدى بها إليها من عقائدية دعوية إلى فقهية أصولية إلى تربوية سلوكية إلى دقائق لغوية.

وقد رتبت هذه المادة المجموعة باعتبار الموضوعات والمحاور العامة التي تقصّد الشيخ بيانها والمرتبطة رأساً بمعالم الخطاب الإصلاحي الذي ترسمه في دروسه، وقبل العرض لهذه النماذج التطبيقية أبين في مطلب خاص أهم المسالك التي أخذ بها ابن باديس للوصول إلى ذلك المعنى المستنبط لغرض التنظير والتأصيل العام للمحتوى.

**الفرع الأول: مسالك الاستنباط عند ابن باديس** تنوعت طرق الاستنباط عند ابن باديس لتنوع الدلالات اللفظية على المعاني المستنبطة من النصوص الشرعية، ومما يحسن التنبيه عليه أن أكثر الأصوليين على تقسيم الدلالات اللفظية إلى قسمين: منطوق، ومفهوم.

**أولاً: الاستنباطات اللفظية بإعمال دلالة المنطوق** مصطلح (الدلالة) – الثلاثي الدالّ والأفصح فيه فتحها – من المصطلحات الكثيرة الدوران على ألسنة الأصوليين، ويعنون بها: «كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر»<sup>(23)</sup>، فالشيء الأول في التعريف هو الدالّ، والثاني هو المدلول.

وأما المنطوق فحدّه المشهور: «ما دلّ عليه اللفظ في محلّ النطق»<sup>(24)</sup>؛ أي في صيغته وما يتلفظ به وكان اللفظ موضوعاً له. وأما المفهوم فيقاله في الحدّ: «ما دلّ عليه اللفظ لا في محلّ النطق»<sup>(25)</sup>.

وينقسم المنطوق بحسب دلالاته إلى قسمين: منطوق صريح، ومنطوق غير صريح.

فالأول منهما دلالاته ظاهرة لا خفية، وهذا من التفسير لا من الاستنباط.

وما دلّ عليه اللفظ بطريق الالتزام والتنبيه والإشارة، فهو المنطوق غير الصريح وهو من الاستنباط ويأتي مثاله، على أن بعض الأصوليين يجعلونه من المفهوم لا من المنطوق، وهو الأنسب بمقام البحث.

والمفهوم على قسمين: مفهوم موافقة، ومفهوم مخالفة. ويأتي بيان حدّهما.

قال ابن باديس: «ومن بليغ إيجاز القرآن في بيانه أنه يذكر الشيء ليدلّ به على نظيره، أو الذي هو أخرى بالحكم منه، أو لكون امتثال الحكم الشرعي فيه داعياً إلى امتثاله في غيره بالمساواة أو الأحرورية»<sup>(26)</sup>، و«من بديع إيجاز القرآن في نظم الآيات أن يؤتى باللفظ مفيداً للعام ومقوياً للخاص»<sup>(27)</sup>.

**ثانياً: الاستنباط بدلالة مفهوم الموافقة (دلالة النص)** المقصود بمفهوم الموافقة: هو أن يكون المسكوت عنه مساوٍ أو أولى بالحكم من المنطوق به، وعلى هذا التعريف فمفهوم الموافقة على قسمين: مفهوم موافقة مساوٍ، ومفهوم موافقة أولوي أو أحروي.

مفهوم الموافقة المساوي: ومثاله: ما جاء استنباطاً في تفسير قول الله تعالى: ﴿وَيَوْمَ يَعْصِيُ الظَّالِمُ عَلَى يَدَيْهِ يَقُولُ يَالَيْتَنِي اتَّخَذْتُ مَعَ الرَّسُولِ سَبِيلًا﴾ [سورة الفرقان: 27]، قال رحمه الله: «فالأية وإن كانت في الكافر والمشرک فهي تتناول بطريق الاعتبار أهل البدع والأهواء»<sup>(28)</sup>.



مفهوم الموافقة الأحرورية: ومن أمثلته: ما جاء في تفسيره لفظة المسكين وبيانه الفرق بينه وبين الفقير في قوله تعالى: ﴿وَأَتِ ذَا الْقُرْبَىٰ حَقَّهُ وَالْمِسْكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ﴾ [سورة الإسراء: 26] حيث قال: «والحق أنهما متغايران والراجح أن الفقير من له بُلغة لا تكفيه، والمسكين من لا شيء له، فهو أشد حالاً من الفقير، ولذا لما أريد هنا ذكر أحدهما اقتصر عليه تنبيهاً بالأعلى في الفقر على الأدنى، فالمراد أهل الفقر والحاجة كلهم»<sup>(29)</sup>.

**ثالثاً: الاستنباط بدلالة مفهوم المخالفة** مفهوم المخالفة عرّفه ابن باديس في كتابه الأصولي بقوله: «كل معنى استُفيد من ذكر اللفظ وهو ضد المعنى الذي وُضع له اللفظ»<sup>(30)</sup>.

ومفاهيم المخالفة متنوعة لتتنوع القيود في اللفظ، وقد اختلف الأصوليون في عدّها؛ للتداخل الوارد في بعضها البعض، وأكثر هذه المفاهيم واردة في استنباطات ابن باديس، اقتصر في هذا المقام على نوعين اثنين لكثرة ورود هذين النوعين في ثنائيا تفسيره، وهما مفهوم الحال ومفهوم الشرط.

والمقصود بمفهوم الحال: هو تقييد الخطاب بالحال<sup>(31)</sup>، ومن تقاسيم الحال عند النحاة الجملة الاسمية المقترنة بالواو الحالية.

من أمثلته ما جاء في تفسير قول الله تعالى: ﴿وَمَنْ أَرَادَ الْآخِرَةَ وَسَعَىٰ لَهَا سَعْيَهَا وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَٰئِكَ كَانَ سَعْيُهُمْ مَشْكُورًا﴾ [سورة الإسراء: 19] فالجملة الاسمية (وهو مؤمن) منصوبة على الحال عند النحاة، وأفاد تقييد الخطاب بها أن الشكران يندم بانعدام الإيمان كما قرره ابن باديس في المبحث الرابع من المباحث المتعلقة بفوائد الآية<sup>(32)</sup>.

وأما مفهوم الشرط فالمراد به هنا: تقييد الخطاب الشرعي بأحد حروف الشرط أو ما يقوم مقامها من الأسماء والظروف<sup>(33)</sup>، وقد دلت عليه الآية الكريمة الأنفة الذكر من سورة الإسراء، قال ابن باديس: «أفاد هذا الشرط أن من لم يرد الآخرة لم يكن سعيه مشكوراً»<sup>(34)</sup>، ثم فصل في ذلك تفصيلاً.

**رابعاً: الاستنباط بدلالة الإشارة والتنبيه** يقسم علماء الأصول الأحكام الشرعية إلى قسمين رئيسيين: أحكام معقولة المعنى، وأحكام تعبدية محضة لا تُعقل معانيها.

ويعنون بالأول منهما هي الأحكام التي تُعرف عليّتها في تشريع الحكم، ومعرفة العلل عندهم قد يكون منصوباً عليه من خلال الأدلة الشرعية، وقد يُعرف على هذه العلل بطريق النظر والتأمل والاستنباط من أهله المتحققين بشروط الاجتهاد والفتوى. والعلل المنصوص عليها من أدلة الشرع على ضرب عندهم في إثباتها أيضاً: النص الصريح بالعلية، والإيماء والتنبيه، والإجماع<sup>(35)</sup>.

ويعنون بمصطلح "الإيماء والتنبيه": أن يُقرن الحكم بوصف على وجه يأتى تعليل الحكم به لكونه مناسباً<sup>(36)</sup>. والاستنباط من النصوص بناءً على العلل المنصوصة على تنوعها أقوى من العلل المستنبطة لما فيه من تقوية المعنى المستنبط من النص عند المفسرين، والتعليل بالإيماء والتنبيه تتوقف معرفته على تلك المسالك التي تتبعها علماء الأصول من خلال استقراء النصوص الشرعية، ومن هذه المسالك أن يُذكر الحكم مقروناً بوصف مناسب له كتعليل النص بصلة الموصول، وتعليله بما دلّ عليه اللفظ المشتق، ونحوها من الضوابط.

ومثاله: ما جاء في تفسير قول الله تعالى: ﴿قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَىٰ بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي﴾ [سورة يوسف: 108]. قال ابن باديس: «"من" تفيد العموم لكل تابع، وأكملهم في الاتباع أكملهم في الدعوة؛ لأن الموصول يفيد التعليل بصلته»<sup>(37)</sup>. فأخذ ابن باديس من الصلة التي تلت الاسم الموصول الدال على العموم بصيغته "من" أخذ التعليل المناسب للحكم، وأن كمال الدعوة في كمال الاتباع وهكذا نقصهما.

**خامساً: الاستنباط بدلالة السياق** مراعاة سياق الآيات القرآنية مرشداً إلى بيان ما أجمل في بعض المواضع منها، وتعيين ما تحتمله المفردات أو التراكيب القرآنية، وعلى هذا الأساس يُنظر إلى النص القرآني على أنه وحدة متكاملة متناسقة مترابط في ألفاظه ومعانيه، فلا يتنافر نظمه، وإغفال دلالة السياق مانع دون الوقوف على لطائف ما اصطلاح عليه بـ: "المناسبات"، وقد أظهر ابن باديس العناية بدلالة السياق في جملة من استنباطاته، ومن ذلك:

ما جاء في سياق تفسير الآيات من 22 إلى 39 من سورة الإسراء حيث قال: «موقع هذه الآيات موقع البيان والتفصيل للسعي المشكور المتقدم في قوله تعالى: ﴿فَأُولَٰئِكَ كَانَ سَعْيُهُمْ مَشْكُورًا﴾، ووقعها بلصق قوله تعالى:

﴿وَلَا خَيْرَ أَكْبَرَ دَرَجَاتٍ وَأَكْبَرُ تَفْضِيلًا﴾ إشارة إلى أن التفاضل في تلك الدرجات مرتبط بالتفاضل في السلوك والسعي المشكور المستفاد من هذه الآيات»<sup>(38)</sup>.

فراعى في توجيهه المستنبط ارتباط هذه الآيات بما قبلها من الآيتين المذكورتين في النص المنقول عنه.  
سادسا: الاستنباط بالوجه والتراكيب اللغوية لما كان القرآن الكريم معجزا في ألفاظه ومعانيه كان من الشروط المعتمدة شرعا فيما يورده المفسر لكتاب الله أن يكون على دراية تامة باللغة العربية خصوصا عند إيراده المعاني المستنبطة وإلا أخطأ الطريق وتجرأ على التأويل، وحرّف الكلم عن مواضعه بالتكلف المردود والشذوذ في الرأي.

وقد اعتنى ابن باديس في كل مجالسه التفسيرية والحديثية بالتراكيب والمفردات اللغوية عناية دقيقة تنبئ عن حسه اللغوي المرفه، والنظر في موضوع اللغة بالقواعد التي اعتمدها ابن باديس في دروسه سواء في الشروح المعجمية للمفردات، أو الوجوه البلاغية والنحوية للتراكيب يُعرّف الناظر في تفسيره عن مدى تمكنه في فنون اللغة ومعرفته الوافية بأساليب العرب، وقد ضمت معلمته في التفسير عددا معتبرا من القواعد اللغوية ومنها: (الأصل عدم تقدير المحذوف)، (الإضافة تقتضي التشريف)، (التنكير من فوائده التعظيم)، (المبالغة تدل على الكثرة)، (التدرج من الخاص إلى العام)، (الإظهار في مقام الإضمار)، (الجمل الاسمية تدل على الثبوت) إلى ما هنالك من قواعد وضوابط هي غاية في الأهمية. إن احتكامه إلى قواعد اللغة لقبول ما تحتمله الآية من المعاني المشبعة، ورد ما لا تحتمله من جهة المعنى يدلّف القارئ إلى الأهمية التي تكتسبها اللغة في توجيه المستنبطة الخفية لديه، وكتابه حافل بالمباحث اللغوية واللطائف البيانية. كيف والرجل في العلوم الأدبية بأنواعها قد لاكها بلسانه، وسطر كثيرها ببنانه، وقد استجلى ابن باديس كثيرا من المعاني المستنبطة بالدلالات اللغوية على تنوعها من نحوية إلى صرفية إلى بلاغية إلى دلالية صرفية في فقه اللغة مما يتعلق بالمفردات أو التراكيب.

فمن أمثلة الدلالات البيانية البلاغية: ما جاء في تفسيره قول الله تعالى: ﴿كَلَّا نُمَدُّ هَؤُلَاءِ وَهَؤُلَاءِ مِنْ عَطَاءِ رَبِّكَ وَمَا كَانَ عَطَاءُ رَبِّكَ مَحْظُورًا﴾ [سورة الإسراء: 20]. وبعد أن كشف عما دلّ عليه تركيب الآية المفيد لكون عطاء الله لا يمنع ولا يجوز أن يتصف بالمنع عنه سبحانه لأنه من مقتضى ربوبيته، بين السرّ في تقديم المعمول (كَلَّا) على الفعل (نُمَدُّ) فقال: «وقدّم المفعول وهو (كَلَّا) رداً على من يعتقد أن الله تعالى يمدّ بعضاً دون بعض، وفيه إيجاز بالحذف والأصل كلا الفريقين يعني فريق مريدي العاجلة»<sup>(39)</sup>، فأشار إلى قاعدتين من القواعد البيانية: قاعدة تقديم المعمول، وقاعدة الإيجاز بالحذف وكلّ أعراضه في علم البلاغة.  
ومن أمثلة الدلالات النحوية: ما جاء في تفسير الآية الأولى من آيات صفات عباد الرحمن في قوله تعالى: ﴿وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا﴾ [سورة الفرقان: 63] حيث اعتنى ابن باديس في هذه الآية الكريمة عناية لم أر له في غيرها نظيراً بتراكيبها النحوية مبينا أن الجملة الواقعة شرطاً في الآية ﴿وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا﴾ والمعطوفة على صلة الموصول ﴿يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا﴾ يفيد العطف فيها ما لا تفيده الصلة قبلها من الديمومة على تلك الحال المتواضعة، وقرّر هذا بقوله: «وكان المعطوف على الصلة بصورة الشرط؛ لأنّ خطاب الجاهلين لهم ليس مما يكون دائماً»<sup>(40)</sup>، فاحتكم إلى أسلوب الصلة والشرط الدالين تاليا على الدوام وعدمه فيهما.

ومن أمثلة الدلالات الصرفية لبنية الكلمة: ما جاء في تفسيره لقول الله تعالى: ﴿وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْلَا نُزِّلَ عَلَيْهِ الْقُرْآنُ جُمْلَةً وَاحِدَةً﴾ [سورة الفرقان: 32] وفي سياق شرحه لمفردات الآية بين السر في اختيار الفعل الثلاثي المثلث العين (نُزِّلَ) راداً على من حمل المفردة هذه على التكرير وهي من دلالات التضعيف في عينها، فقال: «وأما هنا فلا يصح حمله على التكرير المفيد للتدرج؛ لنلا يناقض قولهم: جملة واحدة، فيكون من التضعيف المرادف للهمزة، وعندي أن نزل المضاعف يردّ لكثرة الفعل ولقوته، فجاء لكثرتة في آية آل عمران المتقدمة، وجاء لقوته في هذه الآية؛ لأنّ إنزال الجملة مرة واحدة أقوى من إنزال كل جزء من الأجزاء بمفرده»<sup>(41)</sup>.

### سابعا: الاستنباط بالدلائل والقرائن الخارجية

قد يقتضئ اللفظ المراد تفسيره بلفظ قريب منه في التركيب أو في السياق نفسه فيفيد هذا الاقتراض معنى زائدا عما لو أفرد مما اقتزن به، كما يهتدي المفسر بدلالة الاقتراض اللفظية هذه إلى استنباط وجه حسن في التأويل أو ترجيح لبعض المعاني التي دلَّ عليها اللفظ، وقد بينته قبل.

وقد ترد أيضا آيات أخرى أو أحاديث نبوية مبينة لحكم آخر وبضم النصوص الشرعية إلى بعضها البعض يهتدي المفسر لأحكام مغايرة عن تلك الأحكام المستنبطة من كل نص بمفرده، وقد ضمت كلمات وتقريرات ابن باديس في ثناياها كثيرا من هذه الاستنباطات المستوحاة من مجموع النصوص الشرعية.

ومن ذلك: ما جاء عنه في تفسير قول الله تعالى: ﴿وَإِنْ مِنْ قَرْيَةٍ إِلَّا نَحْنُ مُهْلِكُوهَا قَبْلَ يَوْمِ الْقِيَامَةِ أَوْ مُعَذِّبُوهَا عَذَابًا شَدِيدًا كَانَ ذَلِكَ فِي الْكِتَابِ مَسْطُورًا﴾ [سورة الإسراء: 58] حيث مهد بتمهيد شرح من خلاله الأطوار الثلاثة التي لا تتخلف عن سننها أمة من الأمم وهي: طور النشأة واستجماع القوة، ثم طور البسط وسعة النفوذ، ثم طور التفهيم والضعف، وبعد شرحه الموعب لتراكيبها وبيانه أحكام الله تعالى الشرعية والقدرية فيما يصيب القرى التي ينتشر فيها الفساد انتشارا وأن ذلك موجب لما تستحقه من الهلاك والإبادة ساق بعد ذلك مجموعة من النصوص القرآنية الدالة على العلة التي من أجلها استحققت ما استحققت من العقوبة ليختم ذلك بقوله: «فكرّر ذكر هذا الطور [الثالث] لزيادة التحذير منه، والتخويف من سوء عاقبته، والحث على تدارك الأمر فيه، بالإقلاع عن الظلم والفساد، والرجوع إلى طاعة الله، وإعمال يد الإصلاح في جميع الشؤون، فيرتفع العذاب بزوال ما كان لنزوله من أسباب»<sup>(42)</sup>، وإنما اهتدى إلى ما اهتدى إليه بضميمة نصوص أخرى جاءت بيانا لما تجري عليه سنن الله الكونية في حياة الأمم في أطوارها الثلاث.

### الفرع الثاني: تقاسيم الاستنباط باعتبار موضوعاته وقد أجملتها في أربع، وهي:

**أولاً: الاستنباطات العقديّة** أعار ابن باديس القضايا العقدية اهتماما بالغا منقطع النظير فبالكاد أن تجد مجلسا من مجالسه في التفسير والحديث خاليا من البحث العقدي، وما ذاك إلا للفراغ الرهيب في القلوب الذي كان سائدا المجتمع الجزائري آنذاك وإيمانا منه بأن السبيل الوحيد للنهوض بالأمة من برائن الانحراف، وإنقاذها وفق المنهج الشرعي من شبح الجهالات والخرافات التي خيمت على عقول أفرادها، ولأجل وضع المسار الإصلاحي في طريقه الصحيح لم يدخر وسعه في إرشاد المسلمين إلى ما يقوّي تدبّثهم، ويحقّق وحدتهم، ويبدّد همتهم. إن الناظر في قضايا الاعتقاد التي أثارها ابن باديس في مجالسه عموما يجدها متّجهة أساسا إلى أسنى الغايات وأسمى المقاصد التي لأجلها بعث الله أنبيائه ورسله عليهم الصلاة والسلام توحيد الله جل وعلا إذ هو «أساس الدين كله، وهو الأصل الذي لا تكون النجاة ولا تقبل الأعمال إلا به... ولا تكاد سورة من سور القرآن تخلو من ذكره، والأمر به والنهي عن ضده»<sup>(43)</sup>، وضدّه الشرك بأنواعه الذي عمّ وطمّ إبان الاستعمار وتفشّى في المدن والقرى فشوا ظاهرا فأورد الأمة المهالك، وأورث فيها الذل والهوان الذي أقعدها عن تحقيق مصالحها الدينية والدنيوية، وقد بيّن ابن باديس من خلال معلمته في التفسير تفاصيل جوهريّة مؤكّدا على حقيقة مفادها أنّ أدلة الاعتقاد قد جاءت مبسّطة في القرآن الكريم بالأدلة القطعية الواضحة، والبراهين العقلية اللاتحة خلافا للأحكام الفرعية التكليفية التي تكفّلت السنة النبوية بتوضيح ما ورد مجملا أكثره في القرآن الكريم.

ومما يشدّ انتباه المطلع على تفسيره أيضا تركيزه على القضايا المتعلقة بالقضاء والقدر للانحراف الذي طرأ على معتقدات الفرق والطوائف الطرقية في زمانه والتي غيّب فيها مبدأ اتخاذ الأسباب المأذون فيها شرعا المؤدية إلى المسبّبات والجارية وفق سنن الله تعالى الكونية، وأنّ عدم الالتفات إليها كلبه بدعوى تحقيق التوكل — كما يعتقدون — مما يخرم هذا الأصل من أصول الإيمان العظيمة، ويقدر قدحا في العقول والفطر السليمة.

وقد بيّن ابن باديس في مواضع من تفسيره الآثار النافعة والثمرات الطيبة للعقائد الإسلامية على الفرد في أعماله وإراداته ومقاصده، وأنه كلما رسخت في قلبه أتت أكلها في حياته، وتحبّب إلى الله جلّ وعلا لتحقيق مرضاته.

ومن أمثلة استنباطاته المتعلقة بالاعتقاد: ما جاء في تفسير قول الله تعالى: ﴿فَمَكَثَ غَيْرَ بَعِيدٍ فَقَالَ أَحَطْتُ بِمَا لَمْ نَحِطُ بِهِ وَجِئْتُكَ مِنْ سَبَإٍ بِنَبَأٍ يَقِينٍ﴾ [سورة النمل: 22] وبعد بيانه ما تضمنته الآية الكريمة من جميل الأدب المنبغي الاقتداء به في عدم الترفع عن الافادة ممن هو دونك في القدر والفضيلة نبّه إلى سوء ما يعتقده بعضهم من اطلاع الصالحين على الغيب وأن من مدارك العقيدة في قصة سيدنا سليمان عليه السلام كونه — مع سعة



ملكه — قد غاب عنه ما يتعلق بالشرك الذي كان يمارسه أهل سبأ حتى أطلعه الله عليه بواسطة الهدد، ليختمه بقول جامع جاء فيه: «وإذا كان هذا حال الأنبياء عليهم الصلاة والسلام فغيرهم من عباد الله الصالحين من باب أخرى وأولى»<sup>(44)</sup>، مستعملاً في ذلك دلالة المفهوم الأولي المذكور آنفاً، والاستدلال بهذه الآية الكريمة من جهة العقل ظاهر.

**ثانياً: الاستنباطات الدعوية** تعاني ابن باديس للدعوة ولولوجه لميدانها جعله يركّز في جلّ مقالاته وكلماته ومجالسه على هذا الجانب المهم حيث رسم للدعاة المنهج الواجب لزومه ليكونوا ورثة للأنبياء والرسل عليهم الصلاة والسلام بحق ترغيباً للناس في الدخول إلى دين الله تعالى، بل يرى ابن باديس أنّ الدعوة إليه واجب على كل مسلم، مع ما يجب على الدعاة أيضاً من التحلي بالأداب العامة منها والخاصة وبذل المهج في سبيل ذلك كله، ومما يؤكد إيلاءه هذا الجانب اهتمامه ما جاء في تفسير الآية 108 من سورة يوسف والآية 125 من سورة النحل حيث تطرّق بشكل لافت لهذا الموضوع في فصل مطول ماتع شغل به أكثر من أربع صفحات في كلا الآيتين بمفردها وإشباعها بما دلّت عليه من المعاني الجليلة والنكت البديعة، ولولا طوله لنقلته بتمامه. كما أنه لم يُغفل في مجالسه نُكتاً دعوية ينبغي للداعي أن يجعلها روافد لدعوته الإصلاحية حتى يُقبل المدعون على رسالته التي يريد لها لهم.

وهي كثيرة ومن أمثلتها: ما ورد في ثانياً تفسيره لقول الله تعالى: ﴿وَوَرِثَ سُلَيْمَانُ دَاوُودَ وَقَالَ يَا أَيُّهَا النَّاسُ عُلِّمْنَا مَنْطِقَ الطَّيْرِ وَأَوْتِينَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ إِنَّ هَذَا لَهُوَ الْفَضْلُ الْمُبِينُ﴾ [سورة النمل: 16] حيث ذكر الشيخ توجيهاً عن السبب الذي لأجله أسند سليمان عليه السلام الفعل (عَلَّمَ) المبني على المفعولية إلى ضمير العظمة مع ما علم عن الأنبياء عليهم السلام من التواضع وعدم الترفع فقال معللاً ذلك ما نصّه: «وإنما أراد تعظيم نعمة الله في عيون الناس؛ ليملاً نفوسهم بالجلال والهيبة، فيدعوهم ذلك إلى الإيمان والطاعة»<sup>(45)</sup>، وهكذا ينبغي للداعية أن يُجلّ نعمة الله على عباده في أعينهم ليسهل عليهم الانقياد والامتثال لأوامر الله تعالى، ويستشعروا عظيم منة الله عليهم.

**ثالثاً: الاستنباطات التربوية والسلوكية** «تربية النفوس تكون بالتخلية عن الرذائل، والتخلية بالفضائل»<sup>(46)</sup>، وأي القرآن الكريم قد نذبت ورغبت ترغيباً إلى ما ينبغي للمسلم أن يتحلّى به من الأخلاق الفاضلة والشيم الحسنة والخلال الحميدة من الحشية والتقوى والصدق والصبر والشكر والحلم والتواضع وبذل المعروف والقول الحسن والعمل الصالح ليستقيم حاله وتتهدّب خصاله على منهج الله تعالى، وتتحقّق فيها معاني التزكية وأصول التربية السلوكية، وقد بيّن الشيخ ابن باديس تلك المعاني الجليلة والفضائل النبيلة مما دلّت عليها الآيات القرآنية بصريح العبارة أو نهت إليها دلالات إيماء وإشارة.

ومن أمثلة هذه الأخيرة: ما جاء فيما عنون له بعبارة: "استنباط" وما تلاه بعبارة: "سلوك وامتثال" عند تفسيره لقول الله تعالى: ﴿وَقُلْ رَبِّ أَدْخُلْنِي مُدْخَلَ صِدْقٍ وَأَخْرِجْنِي مُخْرَجَ صِدْقٍ وَاجْعَلْ لِي مِنْ لَدُنْكَ سُلْطَانًا نَصِيرًا﴾ [الإسراء: 80] وبعد توجيهه للمعاني التي دلّت عليها الآية الكريمة قال: «إذا علمنا الله تعالى دعاء، ففي ضمن ذلك التعليم تعلّم آخر لنا كيف نعمل ما يناسب ذلك الدعاء، وكيف نسلّك السلوك الذي هو مظنة الإجابة... ولما علمنا كيف ندعوه بالتقوى والتأبّد بسلطان من لدنه مبين كان في ذلك إرشاد لنا أن نكون أهل قوّة في الأيدي وقوة في البصائر، ودفاع عن الحق بما استطعنا من قوّة»<sup>(47)</sup>، وهذا توجيه تربوي عملي ليباشر المسلم الأسباب التي تسعده في دينه ودنياه وأن ينفي عن نفسه خلق التواكل، والاكتفاء بالدعاء وحسب — مع أهميته وعظم شأنه — مناف لما أوجبه الله تعالى من تحصيل الأسباب المؤدية إلى جلب المصالح ودرء المفاسد.

**رابعاً: الاستنباطات الفقهية** لم يأت العرض للمباحث الفقهية في مجالس ابن باديس التفسيرية بالشكل الذي يجده المطالع لشروحه الحديثية، ومع ذلك لم تخل تلك المجالس في التفسير من نُكت فقهية بديعة في طيّات كلماته. وغالبا ما تأتي هذه النكت جواباً عن إشكال قريب إلى قارئ القرآن الكريم المتدبّر لمعانيه، أو تلك التي يوردها المفسرون في مؤلفاتهم. ومن أمثلته: جوابه عن الإشكال الذي أورده بعض المفسرين عن السبب الذي لأجله أمر الله تعالى بالمحافظة على الصلوات الخمس والصلوة الوسطى في قوله سبحانه: ﴿حَافِظُوا عَلَى الصَّلَوَاتِ وَالصَّلَاةِ الْوُسْطَى﴾ [سورة البقرة: 238] في سياق بيانه جلّ وعلا للأحكام الشرعية المتعلقة بالزواج والطلاق الواردة في الآيات من 227 إلى 242 من السورة نفسها حيث قرّر جواباً لطيفاً بقوله: «فقد جاءت أثناء آيات



أحكام الزوجية أمره بالمحافظة على الصلوات تنبيهها للعباد على أن المحافظة عليها على وجهها تسهل القيام بأعباء تكاليف تلك الآيات؛ لأنها تزكي النفس بما فيها من ذكر وخشوع وانقطاع إلى الله تعالى وتوجهه إليه ومناجاة له، وهذا كله تعرج به النفس في درجات الكمال، والنفوس الزكية الكاملة تجد في طاعة خالقها لذة وأنساً تهون معها أعباء التكليف»<sup>(48)</sup>. وقد أشار المفسرون عند تفسيرهم الآية وبيان وجه مناسبتها لهذا السياق إلى لطائف معنوية أخرى، وليس البحث بحثها.

#### الخاتمة

في خاتمة هذا العرض الموجز الذي ارتشفت فيه من معين نضيب المحتوى والمتناول لموضوع الاستنباط عند ابن باديس أخلص إلى جملة من النتائج والتوصيات، فأما النتائج فدونكم أهمها إجمالاً:  
أولاً: أن تفسير ابن باديس لا يقل أهمية عن تلك المؤلفات المفردة في الاستنباط حيث أعاره اهتماماً بالغاً حتى صار سمة من سمات منهجه في التفسير.  
ثانياً: في تفسير العلامة ابن باديس من اللطائف البديعة والإشارات الخفية ما لا يجد الناظر في التفسير المشهورة لها ذكراً أو نظيراً.  
ثالثاً: تمتع ابن باديس بالملكات العلمية بفنونها المتنوعة وخوضه التجربة الدعوية منحته تلك الأسبقية العلمية التي تبوأها في مجال التفسير وعلومه.  
رابعاً: أن للاستنباط شروطاً وضوابط يجب توفرها عند ابن باديس في حق المفسر وإلا كان مرفوضاً ومن النقول على الله تعالى بلا علم.  
خامساً: غالب استنباطات ابن باديس عند النظر فيها ترتبط ارتباطاً بوجوه الخطاب الإصلاحية العقدي وركائز العمل الدعوي ودعائم المنهج التربوي، سالكا في عرضها مسلكين اثنين: مسلكاً كلياً شاملاً لجملة من الآيات الجوامع، ومسلكاً جزئياً للمفردات القرآنية وفق طرق الاستنباط التي أخذ بها.  
هذا ما جادت به القريحة فيما جمعت فسطرت، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

#### الهوامش والإحالات

- 1 - مصادر ترجمته: ابن باديس حياته وأثره للدكتور عمار طالبي، ج 1/ ص 72-121، عادل نويهض، معجم أعلام المفسرين لعادل نويهض، ص 28، مقدمة عبد الرحمن محمود لكتاب (مجالس التذكير من كلام الحكيم الخبير)، ج 1/ ص 35، وكتاب (مجالس التذكير من حديث البشير النذير)، ص 49، مقدمة الشيخ الدكتور محمد علي فرغوس لكتاب (مبادئ الأصول) المطبوع مع الشرح (فتح المأمول)، ص 19.
- 2 - ابن باديس، مجالس التذكير من كلام الحكيم الخبير، ت أبو عبد الرحمن محمود، دار ابن حزم، ط 2، ج 1/ ص 15.
- 3 - ينظر: محمد البشير الإبراهيمي، آثاره، جمع الطالب الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، ط 1، ج 2/ ص 249- فما بعد.
- 4 - ابن باديس: مجالس التذكير، مصدر سابق، ج 1/ ص 93.
- 5 - ينظر: زكرياء توتاني، الإمام ابن باديس مفسراً، مجلة بصائر، المركز الخيري لتعليم القرآن الكريم، الرياض، السعودية، العدد الثاني، السنة الأولى، 1430 هـ، ص 59.
- 6 - ينظر: الفيومي، المصباح المنير، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 2، ج 2/ ص 590 مادة: نبط.
- 7 - ينظر: ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، ت هارون، دار الفكر، ط 2، ج 5/ ص 381، الزبيدي، تاج العروس، ت مجموعة محققين، دار الهداية، ج 20/ ص 132.
- 8 - أبو جعفر الطبري، جامع البيان، ت محمود شاكر، مؤسسة الرسالة، ط 1، ج 8/ ص 571.
- 9 - ينظر: فهد الوهبي، منهج الاستنباط من القرآن، مركز الدراسات والمعلومات القرآنية، ط 1، ص 33.
- 10 - ينظر: الخطيب البغدادي، الفقيه والمتفقه، ت العزاري، دار ابن الجوزي، ط 2، ج 2/ ص 333.
- 11 - ابن قيم الجوزية، إعلام الموقعين، ت مشهور حسن، دار ابن الجوزي، ط 1، ج 2/ ص 485.
- 12 - ابن حزم الظاهري، الأحكام في أصول الأحكام، ت أحمد شاكر، دار الأفاق، ج 1/ ص 48.
- 13 - أبو المظفر السمعاني، قواطع الأدلة، ت محمد حسن الشافعي، دار الكتب العلمية، ط 1، ج 2/ ص 92.
- 14 - ينظر: محمد عمر بازمول، الاستنباط عند المفسرين، ص 5، ملف مصور منشور على موقع إذاعة السنة: WWW.RADIOSUNNA.COM.
- 15 - مجالس التذكير: مصدر سابق، ج 2/ ص 268.

- 16 - المصدر نفسه: ج1/158.
- 17 - ومن أمثله رده بتوسع وإسهاب على البيان الذي أصدره من كان عضوا في جمعية العلماء المسلمين قبل قراره الانفصال عنها الشيخ المولود الحافظي في تعقبه على مقال ابن باديس، ينظر: مجالس التذكير، ج1/ ص 100 - 125.
- 18 - مجالس التذكير: مصدر سابق، ج2/ص184.
- 19 - ينظر: ابن القيم، التبيان في أقسام القرآن، ت حامد الفقي، دار المعرفة، ط1، ص79، مساعد الطيار، التفسير اللغوي للقرآن الكريم، دار ابن الجوزي، ط1، ص655.
- 20 - مجالس التذكير: مصدر سابق، ج2/ص227، وينظر أيضا: التبيان في أقسام القرآن لابن القيم، مصدر سابق، ص79.
- 21 - ينظر: الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن، مطبعة عيسى البابي، ط3، ج1/ص549.
- 22 - ينظر: الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، 1984م، ج1/ص40-41.
- 23 - ينظر: الفتوح الحنبلي، شرح الكوكب المنير، ت محمد الزحيلي ونزيه حماد، مكتبة العبيكان، ط2، ج1/125، الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، ط1، ص104، التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، ت علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، ج1/ص787.
- 24 - محمد الأمين الشنقيطي، مذكرة أصول الفقه، دار السلفية، الجزائر، ص281، ابن باديس، مبادئ الأصول (بشرحه فتح المأمول)، دار الإمام أحمد، ط1، ص107.
- 25 - ينظر: مذكرة أصول الفقه لمحمد الأمين الشنقيطي، مرجع سابق، ص281، مبادئ الأصول بشرحه: مرجع سابق، ص109.
- 26 - مجالس التذكير: مصدر سابق، ج1/ص252.
- 27 - مجالس التذكير: مصدر سابق، ج1/ص256.
- 28 - مجالس التذكير: مصدر سابق، ج2/ص39.
- 29 - مجالس التذكير: مصدر سابق، ج1/ص219.
- 30 - مبادئ الأصول بشرحه: مرجع سابق، ص109.
- 31 - ينظر: بدر الدين الزركشي، البحر المحيط في أصول الفقه، ج5/ص174.
- 32 - ينظر: مجالس التذكير: ج1/172.
- 33 - ينظر: البحر المحيط: ج5/ص164.
- 34 - مجالس التذكير: ج1/ص166.
- 35 - ينظر: شرح الكوكب المنير للفتوح، مصدر سابق، ج4/ص142-155، البحر المحيط للزركشي، ج5/ص184-203.
- 36 - ينظر: المذكرة للشنقيطي، مرجع سابق، ص252-254.
- 37 - مجالس التذكير: مصدر سابق، ج1/ص128.
- 38 - المصدر نفسه: ج1/ص183.
- 39 - المصدر نفسه: ج1/ص175.
- 40 - المصدر نفسه: ج2/ص85.
- 41 - المصدر نفسه: ج2/ص52.
- 42 - المصدر نفسه: ج1/ص309.
- 43 - المصدر نفسه: ج1/ص183.
- 44 - المصدر نفسه: ج2/ص235.
- 45 - المصدر نفسه: ج2/ص209-210.
- 46 - المصدر نفسه: ج1/ص277.
- 47 - المصدر نفسه: ج1/ص345.
- 48 - المصدر نفسه: ج1/ص209.

## References

1. Ibn Badis his life and effects of Dr. Ammar Talbi, Edition 1 , p. 72121, Adel Noueihed, Dictionary of the interpreters flags of Adel Noueihed, Bashir Nazir), p. 49, the introduction of Sheikh Dr. Mohammed Ali Farkous book (Principles of assets) printed with explanation (open hope), p. 19.
2. Ibn Badis, Boards of reminders from the words of the expert Hakim, T. Abu Abdel Rahman Mahmoud, Dar Ibn Hazm, Edition 1, p 15.
3. Seen: Mohammed al-Bashir Brahimi, its effects, the gathering of the student Brahimi, Dar al-Gharb al-Islami, Edition 2, p 249.
4. Zakaria Totani, Imam Ibn Badis interpreted, Basaer magazine, the Center for the teaching of the Koran, Riyadh, Saudi Arabia, the second issue, the first year, 1430 e, p 59.
5. Al-Fayoumi, Al-Musbah Al-Muneer, Scientific Books House, Beirut, Dat, Vol. 2 , p. 590
6. Ibn Faris, Dictionary of Language Standards, T. Aaron, Dar al-Fikr, Dat, vol.
7. Abu Ja'far al-Tabari, Al-Bayan Mosque, Mahmoud Shaker T., Al-Resala Foundation, 1st Floor, Vol.
8. Fahad Al-Wahbi, Method of extrapolation from the Koran, Center for Studies and Quranic Information, p 33.
9. Khatib al-Baghdadi, jurist and agreed, T. Azari, Dar Ibn al-Jawzi, Edition 2 , p 333.
10. Ibn Qayyim al-Jawziyyah, media signatories, T. Mashhour Hassan, Dar Ibn al-Jawzi, Edition 1, p 485.
11. Ibn Hazm Al-Dhaheri, Al-Ahkam in the Origins of the Judgments, T. Ahmed Shaker, Dar Al-Afaq, Vol.
12. Abu al-Mudhaffar al-Sam'ani, the evidence breakers, T. Mohammed Hassan al-Shafei, Scientific Books House, Edition , p 92.
13. Mohammed Omar Bazmul, Al-Mufsin Al-Mufsin, p. 5, illustrated file published on the website of Radio Sunna: WWW.RADIOSUNNA.COM.
14. Ibn al-Qayyim, the statement in the sections of the Koran, T. Hamed al-Feki, Dar al-Maarifa, dat, p.
15. Al-Zarqani, Fountains of Sufism in the Sciences of the Qur'an, Issa al-Babi, Edition 1, p. 549.
16. Taher Ben Achour, Tahrir and Enlightenment, Tunisian Publishing House, 1984, Edition 1, pp. 40-41.
17. Fattouhi Al-Hanbali, Explanation of the Illuminating Planet, T. Mohammed Al-Zuhaili and Nazih Hammad, Obeikan Library, 2nd floor, Edition 1 , p. 787.
18. Mohammed al-Amin Shanqeeti, Memorandum of Principles of Jurisprudence, House of Salafism, Algeria, p. 281, Ibn Badis, Principles of assets (explaining the opening hope), Dar Imam Ahmed, p. 107.
19. Badr al-Din al-Zarkashi, the sea surrounding the origins of jurisprudence, c 5 / p. 174.
20. Explanation of the illuminating planet Fattouhi, a previous source, Edition 4, p 184-203.

## مفهوم عمل أهل المدينة في الشريعة الإسلامية

د. مجيد سعيد حمه صالح

### الملخص

الحمد لله ، والصلاة والسلام على رسوله الأمين ، خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ، والتابعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين ، وارحم الله من أئمتنا الذين خاضوا ميادين الاجتهاد ، فصالوا وجالوا فيها مستنيرين بكتاب الله وسنة رسوله يستنبطون منهما ، فاتفقوا على أشياء واختلفوا في أخرى . ومن جملة ما اختلف فيه الفقهاء : العمل بعمل أهل المدينة وإجماعهم ، والذي يعتبر من الأصول التي اعتمد عليها الإمام مالك رحمه الله في بناء مذهبه .

وهذا الأصل المختلف فيه له تأثير في الفروع الفقهية ، وبعض الأحكام التي نشأ فيها الخلاف نتيجة للعمل بهذا الأصل.

ورغم احتجاج الإمام مالك بهذا الأصل ، غير أن مدلوله والمقصود منه ليس واضحة وفيه بعض الغموض ، مما أدى إلى أن يكثر الجدل حول معناه ، فمن مشنع على الإمام مالك بسبب تقديمه عمل أهل المدينة على خبر الواحد ، ومن مغال يرى بلوغ هذا العمل لمرتبة الإجماع المتفق عليه ، فاختلف علماء المذهب وغيرهم في مقصود الإمام ، ومدلول هذا العمل وتباينت آراؤهم في حجته ، ولأهمية ما ذكر سابقاً ، اخترت البحث فيه : " مفهوم عمل أهل المدينة في الشريعة الإسلامية .

وقد سرت في منهجي لهذا البحث بعد التعريف لمعنى الإجماع وأنواعه ، بعرض رأي الإمام مالك في عمل أهل المدينة ، ثم عرض لأقوال بعض العلماء المالكيين فيه ، واتبعت هذه الآراء بأقوال لبعض الفقهاء والأصوليين من خارج المذهب المالكي ، ونتيجة لعرض هذه الآراء ، كان لا بد من تحرير محل الخلاف بينهم ، وعرض لبعض المسائل التي اختلف فيها الإمام مالك عن باقي الأئمة ، وذلك بسبب أخذه بعمل أهل المدينة . وقد استفدت من المصادر الأصلية لبعض أمهات الكتب ، بالإضافة إلى بعض المصادر الحديثة وقمت بتقسيم البحث إلى تمهيد ومقدمة وفصلين وخاتمة .

# The Concept of The Work of The People of The City in Islamic Law

Majeed Saeed Hama Salih

---

## ABSTRACT

Praise be to God, and peace and blessings be upon His faithful Messenger, the seal of the prophets and messengers of our Prophet Muhammad and his family and companions. Other.

Among the various scholars who disagree: Work the work of the people of the city and their unanimity, which is one of the assets on which Imam Malik, may God have mercy on him, in building his doctrine.

This difference in origin has an impact on the jurisprudential branches, and some provisions in which the dispute arose as a result of the work of this original. Despite the protest of Imam Malik, but the meaning and meaning of it is not clear and there is some ambiguity, which led to the controversy about its meaning 'It is outrageous to Imam Malik because of the work of the people of the city on the news of one, and Magal believes that this work to reach the rank of consensus accordingly, scholars differed doctrine and others in the intent of the Imam, and the significance of this work and their opinions differed in his argument 'and the importance of what was mentioned earlier, I chose to search it: "The concept of the work of the people of the city in Islamic law.

I have walked in the methodology of this research after the definition of the meaning and types of consensus, by the view of Imam Malik in the work of the people of the city, and then introduced the words of some scholars Maliki, and followed these views with some scholars and fundamentalists from outside the Maliki school 'As a result of the presentation of these views, it was necessary to Liberation of the dispute between them 'and introduced to some of the issues where the imam Malik differed from the rest of the imams, because of taking the work of the people of the city. I have benefited from the original sources of some books mothers, in addition to some modern sources and I divided the research into a preface, introduction, two chapters and a conclusion.



## المقدمة

الحمد لله ، والصلاة والسلام على رسوله الأمين ، خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ، والتابعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين ، وارحم الله من أئمتنا الذين خاضوا ميادين الاجتهاد ، فصالوا وجالوا فيها مستبشرين بكتاب الله وسنة رسوله يستنبطون منهما ، فاتفقوا على أشياء واختلفوا في أخرى . ومن جملة ما اختلف فيه الفقهاء : العمل بعمل أهل المدينة وإجماعهم ، والذي يعتبر من الأصول التي اعتمد عليها الإمام مالك رحمه الله في بناء مذهبه .

وهذا الأصل المختلف فيه له تأثير في الفروع الفقهية ، وبعض الأحكام التي نشأ فيها الخلاف نتيجة للعمل بهذا الأصل .

ورغم احتجاج الإمام مالك بهذا الأصل ، غير أن مدلوله والمقصود منه ليس واضحة وفيه بعض الغموض ، مما أدى إلى أن يكثر الجدل حول معناه ، فمن مشنع على الإمام مالك بسبب تقديمه عمل أهل المدينة على خبر الواحد ، ومن مغال يرى بلوغ هذا العمل لمرتبة الإجماع المتفق عليه ، فاختلف علماء المذهب وغيرهم في مقصود الإمام ، ومدلول هذا العمل وتباينت آراؤهم في حجتيه وأهميته ما ذكر سابقاً ، اخترت البحث فيه : " مفهوم عمل أهل المدينة ، في الشريعة الإسلامية .

وقد سرت في منهجي لهذا البحث بعد التعريف لمعنى الإجماع وأنواعه ، بعرض رأي الإمام مالك في عمل أهل المدينة ، ثم عرض لأقوال بعض العلماء المالكيين فيه ، واتبعت هذه الآراء بأقوال لبعض الفقهاء والأصوليين من خارج المذهب المالكي ، ونتيجة لعارض هذه الآراء ، كان لا بد من تحرير محل الخلاف بينهم ، وعرض لبعض المسائل التي اختلف فيها الإمام مالك عن باقي الأئمة ، وذلك بسبب أخذه بعمل أهل المدينة .

وقد استفدت من المصادر الأصيلة لبعض أمهات الكتب ، بالإضافة إلى بعض المصادر الحديثة وقمت بتقسيم البحث إلى تمهيد ومقدمة وفصلين وخاتمة .

التمهيد ، وذكرت فيه نبذة مختصرة عن الإمام مالك ، ثم المقدمة .

-الفصل الأول ، وفيه بحثان

-المبحث الأول : تعريف الإجماع لغة واصطلاحاً .

-المبحث الثاني : أنواع الإجماع

-الفصل الثاني ، وفيه أربعة مباحث :

-المبحث الأول : عمل أهل المدينة عند الإمام مالك وبعض المالكيين .

-المبحث الثاني : رأي بعض الفقهاء والأصوليين في عمل أهل المدينة ،

-المبحث الثالث : تحرير محل الخلاف .

-المبحث الرابع : اثر الاختلاف في عمل أهل المدينة في بعض المسائل .

-الخاتمة : وفيها أهم ما توصل إليه البحث من نتائج .

أمل أن أكون قد وفقت في إعداد هذا البحث ، والحمد لله من قبل ومن بعد .

## التمهيد

### نبذة عن إمام دار الهجرة "مالك"

مولده ونسبه :

هو مالك بن أنس بن مالك بن أبي عامر الأصبحي ، وبني أصبح من قحطان من اليمن .

ولد الإمام مالك في المدينة عام 93 هجريه على الصحيح ، وقيل غير ذلك ، وتوفي سنة 179 هجريه بالمدينة ايضاً ، ويقال أن الإمام مالك لم يخرج من المدينة إلا بالحج ، وتوفي بمرض سلس البول (1) .

نشأته

وشيوخه :

نشأ في بيئة إسلامية علمية ، فقد كان عمه سهيل واخوه النضر من العلماء والاجلاء ، فلا غرو أن ينصرف إلى العلم والدراسة فحفظ القرآن وهو صغير ، واتجه بعد حفظه إلى حفظ الحديث وأحب أن يذهب إلى مجالس العلم فشجعت أسرته وخاصة أمه التي البسته أحسن الثياب وعمته وقالت له :

1- ينظر : ترتيب المدارك للقاضي عياض . ص 112-104 - مالك لأبي زهرة . ص 8 وما بعدها .



"اذهب إلى ربيعة الرأي فتعلم علمه قبل أدبه " . وبهذا يكون مالك أخذ الفقه بالرأي وهو صغير ثم لازم شيخه عبدالرحمن بن هرمز ، فاخذ عنه علم اختلاف الناس وعلم الكلام والرد على الأهواء ،ولازمه أكثر من ثلاثة عشر سنة كذلك أخذ العلم عن نافع مولى ابن عمر ، وأبو الزناد ، ويحيى بن سعيد الأنصاري وأخذ علم الأثر عن الإمام الفقيه محمد بن شهاب الزهري ، فكان يلازمه ويسأله عن علم التابعين ثم تحول إلى علم الفقه ، ويذكر في سبب انصرافه إلى ذلك ، هو أن أباه سأله عن حكم مسألة فم يجب وأجاب أخوه ، فانصرف إلى الفقه (2).

فتباه :  
بعد أن أخذ العلم من أهله وعلمائه وبعد أن شهد له سبعون من علماء المدينة بالفتيا ، بعد ذلك جلس للفتيا ، وجعل له جلسة في مسجد النبي صلى الله عليه وسلم ، يعلم فيها الحديث والفقه ، ولم يدرس علم العقائد والرد على أهل الأهواء لأنه يقول " ليس كل ما يعلم يقال " وانتشرت سمعته في الآفاق فقصده الناس من كل مكان. وبعد أن كبر ومرض انصرف عن المسجد وأخذ يدرس في منزله ، ولما اشتد عليه المرض ترك صلاة الجماعة وصلاة الجنائز ، ولم يبح بمرضه إلا عند وفاته ، حيث قال : كان بي سلس البول فلا أحب أن آتي مسجد رسول الله وأنا لست على طهارة ، وكان إذا جاءه جماعة يسألونه ، قال لهم: أتريدون الفقه أم الحديث : فإن أرادوا الفقه كان كما هو لا يغير من حاله شيئا ، وإن أرادوا الحديث خرج ثم اغتسل وتطيب وتعمم وجاءهم احتراماً لكلام الرسول صلى الله عليه وسلم (3) له كتب كثيرة بعضها اشتهر وبعضها لم يشتهر ، من الكتب التي لم تشتهر : " الأفضية " و"رسالة في القدر" و" كتاب النجوم " . وما اشتهر منها هو : " الموطأ " و " المدونة " في الفقه ، وسبب تاليف الموطأ ، قيل : أن أبا جعفر قال مالك : ضع للناس كتاباً أحملهم عليه ، ويروون أنه قال له : " يا أبا عبد الله ضم هذا العمل ، ودونه كنية ، وتجنب فيها شذائد عبد الله بن عمر ، ورخص ابن عباس ، وشواذ ابن مسعود ، واقتصد أواسط الأمور ، وما اجتمع عليه الصحابة " وقيل أن سبب التسمية ، أن العلماء واطووه ، أي : وافقوه ، وقيل : أنه وطأ في هذا الكتاب احاديث النبي صلى الله عليه وسلم ، وجمع فيه الأحاديث الفقهية ورتبها على أبواب الفقه ، ثم تبعها باقوال الصحابة ثم اقوال التابعين ، ثم عمل أهل المدينة ، ثم يجتهد رايه ، ولقد سبق الإمام مالك في تاليف الموطأ عبد العزيز الماجشون وخصه بعمل أهل المدينة ولقد استمر مالك في تاليف الموطأ أربعين سنة ، وأراد الخليفةان الرشيد والمهدي أن يقرضاه على الأمة الإسلامية كما جمع عثمان ابن عفان الناس على مصحف واحد ولكنه مانع وذكر بان ذلك ليس في مصلحة المسلمين(4).

تلاميذه :  
يبلغ عدد تلاميذه من جميع بلاد المسلمين ، من خراسان ، ومن العراق ، ومن الشام ، ومن المدينة ،ومصر ، وشمال أفريقيا ، وبلاد المغرب ، الف وثلاثمئة شخص ، من أشهرهم : عبد الله بن وهب الذي لازم الإمام مالك نحو عشرين سنة ، وتوفي في سنة ١٩٧ هـ ، وعبد الرحمن بن القاسم الذي يعتبر بمنزلة محمد بن الحسن الشيباني في مذهب الحنفية ، وتوفي في سنة 191 هـ ، وأسد بن الفرات الذي كان مالكية ثم أصبح حنفيًا وهو من القيروان وتوفي سنة ٢١٣ هـ ، وأشهب القيسي الذي توفي سنة ٢٠4 هـ بعد الشافعي بإيام ، وعبد الملك بن الماجشون تلميذ الإمام مالك في المدينة والذي قيل أنه كتب موطأ قبل مالك (5).

مصادر فقهه :  
الكتاب - السنة - الإجماع - إجماع أهل المدينة - اقوال الصحابة - القياس - المصلحة المرسلّة- وقد أخذ بالاستحسان ، والاستصحاب ، وسد الذرائع - والمقصود بعمل أهل المدينة : ما عليه أهل المدينة في زمن الإمام مالك ، ويقدمون عمل أهل المدينة على خبر الأحاد (6).  
انتشر مذهبه في الحجاز ، وخاصة المدينة في أول أمره ، ولكن مع مرور الأيام أصبح تارة يغلب ،انتشار مذهبه وتارة يخمل ، وانتشر في افريقيا ، وخاصة في المغرب - الجزائر - تونس - الاندلس - وموريتانيا.

2- ينظر: ترتيب المدارك «ص 119 وما بعدها - مالك . ص 22 وما بعدها . ص 3 وما بعدها.

3- ينظر: ترتيب المدارك . ص 125 وما بعدها - مالك . ص 33 وما بعدها.

4- ينظر: ترتيب المدارك . ص 191 وما بعدها - مالك . ص 175-194.

5- انظر: مالك . ص 194 وما بعدها.

6- ينظر: المرجع السابق «ص 218.

## الفصل الأول

### المبحث الأول : تعريف الإجماع

الإجماع في اللغة يطلق بإطلاقين :

- ١ - العزم والتصميم على الشيء ، ومنه قوله تعالى : " فاجمعوا أركانكم " (٧) أي اعزموا عليه.
- ٢ - الاتفاق ، يقال : أجمع القوم على كذا ، إذا اتفقوا عليه (٩).

الإجماع في الاصطلاح:

اختلف العلماء في تعريفه ، فقد عرفه الغزالي بانه : " اتفاق أمة محمد صلى الله عليه وسلم على أمر من الأمور الدينية " (١٠).  
وعرفه الأدي بانه " اتفاق جملة من أهل الحل والعقد من أمة محمد صلى الله عليه وسلم في عصر من الأعصار على حكم واقعة من الوقائع " (١١).  
وعرفه الشوكاني : " اتفاق مجتهدي أمة محمد صلى الله عليه وسلم بعد وفاته في عصر من الأعمار على أمر من الأمور " (١٢).  
والمراد بالاتفاق ، الإشتراك في قول أو فعل أو اعتقاد.  
والتعريف الأخير يخرج اتفاق العوام إذ لا عبرة باتفاقهم ، ويخرج كذلك اتفاق الأمم السابقة.  
ويشير التعريف إلى أن الاتفاق الواقع في زمن الرسول صلى الله عليه وسلم لا يسمى إجماع

### المبحث الثاني : أنواع الإجماع

القسم الأول ، بالنظر إلى كيفية حدوثه ووقوعه ( الإجماع العام).  
القسم الثاني : بحسب المجمعين.

القسم الأول : الإجماع العام

ومن الإجماع الصريح القولي : وهو حجة عند الجمهور ، ويعتبر المصدر الثالث من مصادر التشريع.

ومن هذا القسم : الإجماع السكوتي ، وهو أن يبدي بعض المجتهدين رأيهم في حكم شرعي أو مسألة ويسكت الباقون (١٣).

وقد اشترط القائلون بحجبيته (الحنفية والحنابلة) شروطاً لا بد من توفرها فيه حتى يحقق معنى الإجماع (١٤)،  
بينما ذهب المالكية والشافعية إلى أنه ليس بحجة ولا إجماع (١٥).

القسم الثاني : بحسب المجمعين

7- سورة يونس الآية 71.

8- ينظر: سنن الدار قطني . 2/172 - فتح الباري شرح صحيح البخاري . ابن حجر ؛ ج 4 . ص 142 الموسوعة الإلكترونية.

9- ينظر: الأحكام للامدي . ج 1 ص 167 - إرشاد الفحول للشوكاني . ص 1312 .

10- ينظر: المستصفى للغزالي ج 1 ص 173.

11- ينظر: الأحكام في أصول الأحكام للماوردي . ج 1 ص 168.

12- ينظر : الأحكام للامدي . ج 1 ص 168 - إرشاد الفحول للشوكاني . ص 1320.

13- ينظر : المستصفى للغزالي ج 1 ص 191 - الأحكام للامدي : ج 1 ص 214.

14- ان يكون السكوت مجرداً من علامة الرضا او الكراهة . وان ينتشر الرأي المقول به وتمضي مدة كافية للتأمل . وان تكون المسألة اجتهادية وتتقيد بالمواعظ التي تمنع من اعتبار هذا السكوت موافقة . أصول الفقه الإسلامي . د. وهبة الزحيلي . ج 1 ص 553.

15- ينظر : الأحكام للامدي : ج 1 ص 214 .

#### أولاً : إجماع أهل المدينة

بناء على تعريف الإجماع ، يكون إجماع أهل المدينة هو : اتفاق مجتهدي المدينة في عصر من العصور على أمر من الأمور <sup>(16)</sup> وهو من الإجماعات المختلف فيها ، والذي يدور حوله هذا البحث.  
ثانياً : إجماع أهل البيت ويسمى أيضاً بإجماع العترة ، وهم : علي بن أبي طالب ، وفاطمة الزهراء ، والحسن والحسين ابناؤهما ، ومن جملة ما استدلل القائلون بأن إجماعهم حجة ( وهم الزيدية والإمامية ) قوله تعالى {إنما يريد الله ليذهب عنكم الرجس أهل البيت ويطهركم تطهيراً } <sup>(17)</sup> ويجب عن هذا الاستدلال : بأنه لا علاقة بين المودة والمحبة لقراءة الرسول صلى الله عليه وسلم وبين الإجماع الذي هو نتيجة للاجتهاد والاستنباط ، فجمهور الأمة يرون أن إجماع البيت ليس بحجة والحجة في إجماع الأمة كلها وليس بعضها <sup>(18)</sup>.  
ثالثاً : إجماع الخلفاء الراشدين

اختلف في إجماعهم على حكم ، هل يكون حجة أم لا ؟ فذهب الإمام أحمد في رواية إلى أن إجماعهم حجة ، وذهب جمهور الأصوليين ومنهم الإمام أحمد في الرواية الثانية أن إجماع الخلفاء الراشدين ليس بحجة مع مخالفة غيرهم ، أما إذا لم يخالفهم أحد فإن إجماعهم يكون حجة <sup>(19)</sup> وهناك إجماع الشيعيين ( أبي بكر وعمر ) ، وإجماع أهل الحرمين ( المدينة ومكة ) ، وكذلك إجماع أهل المصريين ( البصرة والكوفة ) ، وهي ليست بحجة.

#### الفصل الثاني

##### المبحث الأول : عمل أهل المدينة عند الإمام مالك وبعض المالكيين

يرى الإمام مالك رحمه الله أن عمل أهل المدينة حجة ، ويتضح هذا الاتجاه في رسالته التي أرسلها إلى الليث بن سعد في مصر ، والتي جاء فيها : " اعلم رحمك الله أنه بلغني أنك تقتني الناس بأشياء مخالفة لما عليه جماعة الناس عندنا وبلدنا الذي نحن فيه وأنت في أمانتك وفضلك ومنزلتك من أهل بلدك وحاجة من قبلك إليك واعتمادهم على ما جاءهم منك ، حقيق بأن تخاف على نفسك وتتبع ما ترجو النجاة باتباعه ، فإن الله تعالى يقول في كتابه : { والسابقون الأولون من المهاجرين والأنصار } (التوبة ١٠٠) وقال تعالى : { فبشر عباد الذين يستمعون القول فيتبعون أحسنه } . (الزمر ١٧-١٨) فإنما الناس تبع لأهل المدينة ، إليها كانت الهجرة وبها نزل القرآن واحل الحلال وحرم الحرام ، إذ رسول الله بين أظهرهم يحضرون الوحي والتنزيل ويأمرهم فيطيعونه ويسن لهم فيتبعونه ، حتى توفاه الله واختار له ما عنده ، صلوات الله عليه ورحمته وبركاته ، ثم أقام من بعده اتبع الناس له من أمته ممن ولي الأمر من بعده فما نزل بهم ما علموا انفضوه ، وما لم يكن عندهم فيه علم سألوا عنه ، ثم أخذوا بأقوى ما وجدوا في ذلك في اجتهداهم وحدائهم عهدهم ، وإن خالفهم مخالف أو قال امرؤ غيره أقوى منه وأولى ترك قوله وعمل غيره ، ثم كان التابعون منب عدهم يسلكون تلك السبيل ويتبعون تلك السنن ، فإذا كان الأمر بالمدينة ظاهراً معمولاً به لم ارأ أحد خلافة للذي في أيديهم من تلك الوراثة التي لا يجوز لأحد انتحالها ولا ادعائها ، ولو ذهب أهل الأمصار يقولون هذا العمل ببلدنا وهذا الذي مضى عليه من مضي منا ، لم يكونوا من ذلك على ثقة ، ولم يكن لهم من ذلك الذي جاز لهم <sup>(20)</sup>.

ويعتبر الإمام مالك عمل أهل المدينة أو إجماعهم من مصادر التشريع عنده ومما ينبغي ذكره ، عمل أهل المدينة أو إجماعهم من الأصول الفقهية التي احتج بها سلف الإمام مالك واعتبروه حجة يعتمدون عليها ، وتتجلى هذه القضايا في فعل عمر بن الخطاب رضي الله عنه في أقضيته ، وتتبعه السنن ، ومشاورته للصحاباء المتواجدين في المدينة ، وكذلك في أقضية عثمان رضي الله عنه ، ومن بعدهما التابعون ، بالإضافة إلى آثار الصحابة والقضية

16- أثر الأدلة المختلف فيها د. مصطفى الديب البغا ج2 ص 427.

17- سورة الأحزاب الآية 33.

18- ينظر : المستصفى للغزالي ج1 ص 185 - الأحكام للامدي ج1 ص 209 - مختصر ابن الحاجب وشرحه البيان ص 568 - أصول الفقه الإسلامي ج1 ص 6.

19- ينظر : الأحكام للماوردي ص 211 - إرشاد الفحول ص 150 - المستصفى للغزالي ج2 ص 187.

20- ينظر: ترتيب المدارك للقاضي عياض ج1 ص 65-64.

الأئمة<sup>(21)</sup>.

ومما يؤيد اعتبار سلف الإمام مالك بهذا الأصل ، أمران:

١ - الاحتجاج به : حيث قال سعيد بن المسيب في الرجل يتزوج وهو محرم : " أجمع أهل المدينة على أن يفرق بينهما.

استعمالهم مصطلحات في العمل ، سار على نهجهم فيها مالك ، ونقل بها قضاياءه ، مثل : قول سلمان بن يسار في كفارة اليمين : " أدركت الناس وهم إذا أعطوا في كفارة اليمين بالمد الأصفر ، رأوا ذلك مجزئة عنهم " <sup>(22)</sup> وكذلك : عبارة " قد مضى أمر الناس على هذا " ، وغيرها من المصطلحات<sup>(23)</sup>. ويتبين لنا أن الإمام مالك كان يرى الفقهاء يحتجون بعمل أهل المدينة باستعمال مصطلحات متعددة تبعهم فيها يقول الأستاذ الدكتور ، احمد محمد نور سيف في هذا الموضوع : " أنه (مالك) كان شديد الاتباع لهم ( فقهاء المدينة) ، بعيداً عن الابتداع ، ميلاً إلى التأسي بمن سبقه ، مجاناً لما لم ير أصوله تعتمد على تلك الثروة الفقهية عندهم ، ولذا كان عمل أهل المدينة أو إجماعهم أحد الأصول التي اعتمد عليها في الاجتهاد والاستنباط " <sup>(24)</sup>. ولقد اختلف في عمل أهل المدينة وكثر الحديث حوله بالنقد والجدل من المعاصرين للإمام مالك وكذلك المتأخرين ، واختلف المالكية أنفسهم في المراد من عمل أهل المدينة ، وفيما يأتي آراء لبعض فقهاءهم:

أ- القاضي القاضي عبد الوهاب<sup>(25)</sup>  
أ- إجماع أهل المدينة نقلاً حجة تحرم مخالفته ، ومن طريق الاجتهاد مختلف في كونه حجة ، والصحيح عندنا أنه يرجح به على غيره ، ولا يحرم الذهاب إلى خلافه<sup>(26)</sup>.  
ب - إجماع أهل المدينة على ضربين : نقلي واستدلالي

1- النقلي : ومنه نقل شرع مبتدأ من جهة النبي صلى الله عليه وسلم إما من قول ، أو فعل ، أو إقرار. فالقول : كنفلهم الصاع والمد والأذان والإقامة والأوقات والأحباس والمنبر ونحوه . والفعل : كنفلهم العمل المتصل في عهدة الرقيق ، وغير ذلك . والإقرار : كتركهم أخذ الزكاة من الخضراوات مع أنها كانت تزرع بالمدينة ، ولم يأخذ النبي صلى الله عليه وسلم ولا الخلفاء من بعده منها زكاة ، وهذا النوع من إجماعهم حجة يلزم عندنا المصير إليه ، وترك الأخبار والمقاييس له ، لا اختلاف بين أصحابنا فيه.

٢ - الاستدلالي : وهو إجماعهم من طريق الاستدلال ، فاختلف أصحابنا فيه على ثلاثة أوجه:

الأول : أنه ليس بحجة ولا مرجح ، وهو قول ابن بكير ، وأبي يعقوب الرازي ، والقاضي أبي بكر ، وابن السمعاني ، والطبرسي ، وأبي فرج ، والأبهري ، وأنكروا كونه مذهباً لمالك.  
الثاني : ليس بحجة ولكن يرجح به أحد الإجتهادين ، وبه قال بعض أصحاب الشافعي.  
الثالث : أنه حجة وإن لم يحرم خلافه ، وعليه يدل كلام أحمد بن المعدل ، وأبي مصعب ، وإليه ذهب أبو الحسن بن أبي عمر من البغداديين ، وجماعة من المغاربة من أصحابنا ، ورأوه مقدمة على خبر الواحد والقياس ، وأطبق المخالفون أنه مذهب مالك ، ولا يصح عنه كذا مطلقاً<sup>(27)</sup>.

21- ينظر: عمل أهل المدينة د. أحمد محمد نور سيف . ص 80-81.

22- ينظر: الموطأ كتاب النذور والإيمان « ب 8 . ص 29.

23- ينظر: عمل أهل المدينة « أحمد محمد نور سيف . ص 81.

24- ينظر: عمل أهل المدينة . ص 86.

25- وهو شيخ المالكية أبو محمد عبد الوهاب بن علي بن نصر بن احمد بن حسين العراقي . صنف كتاب التلقين والمعرفة في شرح الرسالة للقيرواني ؛ كان ثقة « خرج في آخر عمره إلى مصر فمات بها سنة 422 هـ . تهذيب سير أعلام النبلاء ج 27 . ص 299.

26- ينظر: المعونة على مذهب أهل المدينة للقاضي عبد الوهاب . مسألة ملحقة في كتاب المقدمة في الأصول لابن القصار . ص 242.

27- ينظر: كتاب الملخص للقاضي عبد الوهاب ١ وهذه المسألة ملحقة في كتاب المقدمة في الأصول لابن القصار . ص 253 - 255.



- ٢ - القاضي عياض<sup>(28)</sup>
- إجماع أهل المدينة على ضربين ، ضرب من طريق النقل والحكاية الذي تؤثره الكافة عن الكافة وعملت به عملاً لا يخفى ونقله الجمهور عن زمن النبي صلى الله عليه وسلم .  
والثاني : إجماعهم على عمل من طريق الاجتهاد والاستدلال ، فهذا النوع اختلف فيه أصحابنا فذهب معظمهم إلى انه ليس بحجة ولا فيه ترجيح ، والمراد به عنده وعند كثير من محققي المالكية عمل الصحابة لا غير<sup>(29)</sup> .
- 3 - ابن القصار<sup>(30)</sup>
- من مذهب مالك رحمه الله العمل على إجماع أهل المدينة فيما طريقه التوقيف من الرسول صلى الله عليه وسلم ، أو أن يكون الغالب فيه انه عن توقيف منه عليه الصلاة والسلام ، كإسقاط زكاة الخضراوات به لانه معلوم انها قد كانت في وقت النبي صلى الله عليه وسلم ، ولم ينقل أنه اغذ منها الزكاة ، وإجماع أهل المدينة على ذلك ، فعمل عليه وإن خالفهم غيره<sup>(31)</sup> .
- 4 - أبو عبيد القاسم<sup>(32)</sup>
- وإجماعهم ( أهل المدينة ) ، فيقسم إلى قسمين : أحدهما : استنباط ، والآخر ، توقيف . فالضرب الأول : لا فرق بينهم وبين سائر أهل الأمصار فيه ، وأما الضرب الثاني : المضاف إلى التوقيف فهو الذي يعول عليه ، ويعترض على خير الواحد به ، نحو إسقاطهم الزكاة في الخضراوات ، والأذان ، والتكبير على الجنائز ، وإجازة الوقوف ، ومعاقبة الرجل المرأة إلى ثلث الدية<sup>(33)</sup> .
- 5 - ابن الحاجب<sup>(34)</sup>
- إجماع أهل المدينة من الصحابة والتابعين حجة عند مالك ، وقيل : محمول على أن روايتهم متقدمة وقيل : على المنقولات المستمرة كالأذان والإقامة والصحيح والتعميم<sup>(35)</sup> .
- 6 - القرافي<sup>(36)</sup>
- اختلف أصحابه (مالك) في تقرير مذهبه على قولين ؛  
أ- منهم من يقول : إنما مقصوده تلك الأقوال المنقولة خاصة ، إما عن قول سمعوه من رسول الله صلى الله عليه وسلم ، أو عن فعل وضع كما كان في "الصاع" و"المد" ، فينقل الأبناء عن الأباء والأخلاف عن الأسلاف أن هذا هو المد الذي كانوا يؤدون به الزكاة إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم وأن الأذان كان على هذه الصورة في زمانه عليه السلام كما قاله مالك لأبي يوسف لما نظره في الأذان والصاع والأوقاف ، فسأل أبناء الصحابة
- 
- 28- و هو القاضي ابو الفضل عياض بن موسى بن عياض البحصبي الاندلسي السبتي المالكي يولد سنة 476 هـ . من كتبه الشفا . وقد حدث عنه خلق من العلماء منهم خلف بن بشكوال والأشيري اتوفي بمراكش سنة 544 هـ . تهذيب سير اعلام النبلاء . ج 3 . ص 16 .
- 29- ينظر: ترتيب المدارك للقاضي عياض . ج 1 . ص 68 - 70 .
- 30- وهو شيخ المالكية أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد البغدادي ابن القصار . روى عنه أبو ذر الحافظ وأبو الحسين بن المهدي بالله : ووثقه الخطيب . قال القاضي عياض : كان اصولياً نظراً ولي قضاء بغداد . توفي سنة 397 هـ . تهذيب سير اعلام النبلاء . ج 2 . ص 251 .
- 31- ينظر: المقدمة في الأصول لابن القصار تحقيق : أ . محمد بن الحسين السليمان . ص 5-76 .
- 32- الفقيه أبو عبيد الله القاسم بن خلف الجبيري المالكي الطرطوشي الأندلسي . لزم قرطبة وسمع بها من قاسم بن أصبغ وغيره . وسمع بالعراق من أبي بكر الأبهري ولزمه وتفقه عنده على المذهب المالكي وأقام في رحلته ثلاثة عشر عاماً . ترتيب المدارك وتقريب المسالك . ج 3 . ص 562 .
- 33- ينظر: التوسط بين مالك وابن القاسم في المسائل التي اختلفا فيها من مسائل المدونة لأبي عبيد القاسم . من الملاحق في كتاب المقدمة في الأصول لابن القصار . ص 211 - 212 .
- 34- العلامة المقرئ الأصولي الفقيه النحوي أبو عمرو عثمان بن عمر بن أبي بكر الكردي الدويني المالكي : ولد سنة 570 هـ حفظ القرآن واخذ بعض القراءات عن الشاطبي ؛ درس بجامعة دمشق وبالنورية المالكية . تهذيب سير اعلام النبلاء . ج 3 . ص 201 .
- 35- ينظر: بيان المختصر شرح مختصر ابن الحاجب للأصفهاني : ج 1 . ص 563 .
- 36- الإمام شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن الصنهاجي المصري المعروف بالقرافي . تتلمذ على العز بن عبد السلام وابن الحاجب وغيرهما . وكان بارزاً بارعاً في الفقه والأصول والتفسير وعلم الكلام . من مؤلفاته : الذخيرة « القواعد . توفي سنة 684 هـ ودفن بالقرافة . الديباج المذهب . ص 62 . الموسوعة الإلكترونية .

فأخبروه بذلك ، فقال : هذا أذان القوم ، وهذا صاعهم ، وهذه أوقاف الصحابة - رضوان الله عليهم - فرجع أبو يوسف عن مذهب أبي حنيفة إلى ذلك - ومنهم من قال : بل المقصود ما هو أعم من هذا وهو أنهم إذا اتفقوا على نقل ، أو كانوا في أنفسهم يفعلون فعلا لا يعلم مستندهم فيه ، فإنه يكون حجة ويقدم على الأحاديث ، لأن الظاهر من حالهم أنهم ما عدلوا عن الحديث - مع اطلاعهم عليه - إلا وقد اطلعوا على ناسخ<sup>(37)</sup>.

### المبحث الثاني : رأي بعض الفقهاء والأصوليين في عمل أهل المدينة

- 1 - الشافعي<sup>(38)</sup>  
قال في الرسالة ، ولست أقول ولا أحد من أهل العلم : هذا مجتمع عليه إلا لما تلقى عالماً ابداً لإقاله لك وحكاه عن قبله ، كالظاهر أربع ، وكتحريم الخمر وما أشبه ذلك قال : وقد أجده يقول:المجمع عليه ، وأجد من المدينة من أهل العلم كثيراً يقولون بخلافه ، واجد عامة أهل البلدان على خلاف ما يقول المجمع عليه<sup>(39)</sup>.
- 2 - الأمدى<sup>(40)</sup>  
اتفق الأكثرون على أن إجماع أهل المدينة وحدهم لا يكون حجة على من خالفهم في حالة انعقاد إجماعهم ، خلافاً لمالك ، فإنه قال : يكون حجة ، ومن أصحابه من قال : إنما أراد ترجيح روايتهم على رواية غيرهم ، ومنهم من قال : أراد به أن يكون إجماعهم أولى ولا تمتنع مخالفته ، ومنهم من قال : أراد بذلك أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم ، والمختار : مذهب الأكثرين<sup>(41)</sup>.
- 3 - الغزالي<sup>(42)</sup>  
قال مالك : الحجة في إجماع أهل المدينة فقط ..... ثم قال : وربما احتجوا بثناء رسول الله صلى الله عليه وسلم على المدينة وعلى أهلها ، وذلك يدل على فضيلتهم وكثرة ثوابهم لسكانهم المدينة ولا يدل على تخصيص الإجماع بهم<sup>(43)</sup>.

### المبحث الثالث ، تحرير محل الخلاف

إن دعوى القول بأن الإمام مالك يرى أن إجماع الأمة هو إجماع أهل المدينة قول باطل لا أساس له من الصحة ، ولم ينقل عنه ، فقد زعم بعض أهل الأصول أن الإمام مالك عد إجماع أهل المدينة بمنزلة إجماع الأمة ( المصدر الثالث من مصادر التشريع ) ، وعدم اعتداده بما يخالف إجماعهم كذلك زعم بعضهم ، أن الإمام مالك يرى إجماع أهل المدينة حجة في كل عصر دون قصره على عصر الصحابة والتابعين ، وهذا ظن فاسد لا يليق أن ينسب إليه<sup>(44)</sup>. وبناء على ما ذكر سابقاً من الفهم الخاطئ لمراد الإمام مالك بعمل أهل المدينة شنع أكثرهم عليه ، يقول القاضي

37- ينظر: عمل أهل المدينة للقرافي . مسألة ملحقة في كتاب المقدمة في الأصول لابن القصار ص 223 : 224 .

38- الإمام محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع . عالم العصر ناصر الحديث . فقيه الملة أبو عبد الله . ولديغزة أخذ العلم بمكة عن فضيل بن عياض وعدة . وارتحل إلى المدينة وصنف في أصول الفقه وفروعه وتكاثر عليه الطلبة . حدث عنه الحميدي وأحمد بن حنبل . ثقة حجة حافظ توفي سنة 204 هـ . تهذيب سير أعلام النبلاء ج 1 ص 3.

39- ينظر: الرسالة ص 534-535.

40- العلامة المصنف فارس الكلام سيف الدين علي بن أبي علي بن محمد بن سالم التغلبي الأمدى الحنبلي الشافعي . ولد سنة نيف وخمسين الهنحومنعشرينتصنيفامنها : منتهى السؤل في الأصول ائمتحوإللدمشقودر سبالعزيمدة . توفيسنة 1 هـ . تهذيب سير أعلام النبلاء ج 37 « ص 230 .

41- الإحكام . ج 1 ص 206 - 207 .

42- الشيخ الإمام حجة الإسلام زين الدين أبو حامد محمد بن محمد الطوسي الشافعي بصاحب التصانيف . تحوإللدنيسابورفلازمامالحرمين . ثم زار بيت المقدس وصحب الفقيه نصر بن إبراهيم بدمشق وألف كتاب الاحياء . برع في الأصول والخلاف والجدل والمنطق . وكان شديد الذكاء . توفي سنة 505 هـ . تهذيب سير أعلام النبلاء ج 2 « ص 491 .

43- المستصفي للغزالي . ج 1 ص 187 .

44- ينظر: المسائل التي بناها الإمام مالك على عمل أهل المدينة . د. محمد المدني بوساق ج 1 ص 68 .



عياض في معرض الرد على هذه المزاعم : " اعلموا اكرمكم الله أن جميع أرباب المذاهب من الفقهاء والمتكلمين وأصحاب الأثر والنظر إلى واحد على أصحابنا على هذه المسألة مخطئون لنا فيها بزعمهم ، محتجون علينا بما سنج لهم حتى تجاوز بعضهم حد التعصب والتشنيع إلى الطعن في المدينة وعد مثاليها وهم يتكلمون في غير موضع خلاف ، فمنهم من لم يتصور المسألة ولا تحقق مذهبنا فتكلموا فيها على تخمين وحس ، ومنهم من أخذ الكلام فيها ممن لم يحققه عنا ، ومنهم من اطالها وأضاف إلينا ما لا نقوله فيها " . ثم أضاف قائلاً : " حكى أبو بكر الصيرفي وأبو حامد الغزالي أن مالكا يقول : لا يعتبر إلا بإجماع أهل المدينة دون غيره ، وهذا ما لا يقوله هو ولا أحد من أصحابه ، وحكى بعض الأصوليين أن مالكا يرى إجماع الفقهاء السبعة بالمدينة إجماعاً ، ووجه قوله بأنه لعله كانوا عنده أهل الاجتهاد في ذلك الوقت دون غيرهم ، وهذا ما لم يقله مالكا ولا روي عنه <sup>(45)</sup> . وقال الباجي : " قد أكثر أصحاب مالكا في ذكر إجماع المدينة والاحتجاج به ، وحمل ذلك بعضهم على غير وجهه فتشنع به المخالف عليه وعدل عما قرره في ذلك المحققون من أصحاب مالكا <sup>(46)</sup> والذي يمكن أن يتعلق به من نسب إلى مالكا أنه يرى أن الإجماع هو إجماع أهل المدينة ( في رسالته إلى الليث بن سعد ) أمران :

١ - قوله : " فإنما الناس تبع لأهل المدينة . "

٢ - قوله : " فإذا كان الأمر بالمدينة ظاهراً معمولاً به ، لم أر لأحد خلافه . "

فهذا لا يدل على أنه يرى تخصيص الإجماع بهم ، أو أن إجماعهم لا تجوز مخالفته ، وإنما أوضح مكانة علم أهل المدينة ، وأنهم قدوة لغيرهم ، ولا يرى لاحد عذراً في مخالفة الأمر عندهم ، إذا كان ظاهراً معمولاً به ، بل غاية ما يدل عليه أنه حجة عنده ، ولا يلزم من كونه حجة عنده ، أن يكون إجماعاً بمنزلة إجماع الأمة " <sup>(47)</sup> . وبهذا ينتفي أن يكون المراد من إجماع أهل المدينة عند الإمام مالكا هو إجماع الأمة .

#### المبحث الرابع : بعض المسائل لأثر الاختلاف في العمل بقول أهل المدينة

المسائل التي يحتج بها الإمام مالكا بعمل أهل المدينة كثيرة ، وقد يوافقه غيره من الأئمة على ذلك لدليل قام عنده أو لا يوافقه .

وهذه بعض المسائل المتنوعة التي احتج فيها الإمام مالكا بعمل أهل المدينة :

المسألة الأولى : القراءة خلف الإمام

١ - ذهب الإمام مالكا رحمه الله تعالى إلى استحبابه لقراءة الفاتحة في الصلاة السرية وتركه له في القراءة الجهرية ، وحجته : أنه الأمر الذي عليه أهل المدينة ، فقد جاء في "الموطأ" : قال يحيى : سمعت مالكا يقول : الأمر عندنا أن يقرأ الرجل وراء الإمام ، فيما لا يجهر فيه الإمام بالقراءة ويترك القراءة فيما يجهر فيه الإمام بالقراءة <sup>(48)</sup> .

2- "ذهب الإمام الشافعي رحمه الله تعالى إلى وجوب قراءة الفاتحة في الصلاة السرية والجهرية" قال : " فواجب على من صلى منفرداً أو إماماً أن يقرأ بام القرآن في كل ركعة لا يجزيه غيرها " <sup>(49)</sup> .

3- "ذهب الحنفية إلى عدم قراءة المأموم للفاتحة في الصلاتين السرية والجهرية" <sup>(50)</sup> .

4- وذهب أحمد رحمه الله تعالى إلى استحباب القراءة للمأموم فيما لا يجهر فيه ، وفي سكتات الإمام وإذا كان بعيداً لا يسمع قراءة الإمام <sup>(51)</sup> .

45- ينظر : ترتيب المدارك للقاضي عياض ج ١ ص 67 ، 68 ، 71 .

46- ينظر : إحكام الفصول للباقي . ص 480 .

47- ينظر : عمل أهل المدينة « د . أحمد محمد نور سيف . ص 101 - 102 .

48- ينظر : الموطأ . ج 1 . ك 3 : الصلاة . ب 10 : ص 54 .

49- ينظر : الأم . الإمام الشافعي . ج 1 . ص 107 .

50- ينظر : الهداية شرح البداية . المرغيناني . ج 1 . ص 55 .

51- ينظر : المغني . ابن قدامة . ج 1 . ص 331 .

المسألة الثانية : توريث ذوي الأرحام

- ١ - ذهب الإمام مالك رحمه الله إلى أنه لا ميراث لذوي الأرحام ، وحجته : إجماع أهل المدينة . قال في "الموطأ" : " الأمر المجتمع عليه عندنا ، الذي لا اختلاف فيه : و الذي أدركت عليه أهل العلم ببلدنا : أن ابن الأخ للأم ، و الجد أبا الأم : و العم أخا الأب للأم : و الخال ، و الجدة أم أبي الأم ، وابنة الأخ للأب والأم : و العمة والخالة : لا يرثون بارحامهم شيئاً .
- 2 - و ذهبت الحنفية و الحنابلة إلى أن ذوي الأرحام يرثون عندما لا يكون عاصب أو ذو فرض غير الزوجين ، على اختلاف في طريقة توريثهم تتردد بين القرابة و التنزيل ، فالحنفية يختارون طريقة القرابة فيورثون الأقرب فالأقرب من ذوي الأرحام ، و الحنابلة يورثون على طريقة التنزيل ، أي يجعلونه بمنزلة من يدلي به ممن يرث<sup>(52)</sup> .

3- أما الشافعية فأصل مذهبهم أن لا يورث ذوو الأرحام ، بل المال لبيت المال ، و أفتى المتأخرون إذا لم ينتظم أمر بيت المال بالرد على أهل الفرض غير الزوجين ما فرض عن فروضهم بالنسبة ، فإن لم يكونوا صرف إلى ذوي الأرحام<sup>(53)</sup> .

المسألة الثالثة : قتل المسلم بالذمي

- اختلف الأئمة في قتل المسلم بالذمي ، إذا قتله المسلم عمداً ، هل يقتل به :
- 1 - قال مالك رحمه الله تعالى : لا يقتل مسلم بكافر إلا أن يقتله المسلم قتل غيلة فيقتل به<sup>(54)</sup> .
  - 2 - و قال أبو حنيفة وأصحابه رحمهم الله تعالى : يقتل به مطلقاً<sup>(55)</sup> .
  - 3 - أما الإمام الشافعي و أحمد رحمهما الله تعالى فقالا : لا يقتل مسلم بكافر بحال<sup>(56)</sup> .
- الأدلة : حجة الإمام مالك رحمه الله تعالى : عمل أهل المدينة .
- من أدلة الإمام أبي حنيفة و أصحابه رحمهم الله تعالى :
- قوله تعالى : ! يا أيها الذين آمنوا كتب عليكم القصاص في القتلى الحر بالحر و العبد بالعبد والأنثى بالأنثى<sup>(1)</sup> البقرة: 87 . ووجه الاستدلال : عدم التفصيل في الحربيين مؤمن وغيره - وقوله عليه الصلاة والسلام : " العمد قود "<sup>(57)</sup> ، و هذا عمد فيجب القود به ، أي قتل القاتل وهو القصاص .
- حجة الإمام الشافعي رحمه الله تعالى :
- أن ظاهر الكتاب فرض القصاص بين المؤمنين المكلفين الذين ربطت بينهم أخوة الإيمان ، إذا قتل بعضهم بعضاً ، لا من انقطعت بهم الرابطة .
- أما حجة الإمام أحمد رحمه الله تعالى :
- قول النبي صلى الله عليه و سلم : " المسلمون تتكافأ دماؤهم ، ويسعى بذمتهم أدناهم ، و لا يقتل مؤمن بكافر "<sup>(58)</sup> .
- الذمي منقوص بالكفر ، و هو في هذا كالمستأمن ، و موافقة أبي حنيفة الجماعة على أن المسلم لا يقاد بالمستأمن فكذلك الذمي إذا قتله المسلم لا يقتل به .

المسألة الرابعة : المقدار المحرم في الرضاع

اتفق العلماء على أن الرضاع يثبت حرمة النكاح كما يثبتها النسب ، و إنما اختلفوا في مسائل

52- ينظر: الموطأ ج2 1 27 «الفرائض . ب 12 . ص 56 و المغني . ابن قدامة . ج 6 : ص 206-207 - حاشية ابن عابدين» ج 6 ص 202 .

53- ينظر: الأمل للشافعي . ج 4 «ص 80 .

54- ينظر: الموطأ . ك 43 . العقول . ب 15 . ما جاء في دية أهل الذمة . ج 2 . ص 296 .

55- الهداية شرح البداية . المرغيناني . ج 4 . ص 160 .

56- الأم . الشافعي . ج 6 . ص 38 - المغني 1 «ابن قدامة» ج 8 ص 218 .

57- سنن الدار قطني . ج 3 «ص 94 .

58- المغني . ابن قدامة . ج 8 . ص 218 .

متعلقة بالرضاع ، منها : المقدار الذي يثبت به التحريم :  
١ - فذهب مالك و أبو حنيفة رحمهما الله تعالى : إلى أن قليل الرضاع و كثيرة سواء في ثبوت التحريم.  
قال الإمام مالك في الموطأ : الرضاعة قليلها و كثيرها إذا كان في الحولين تحرم (59).  
2- "و ذهب الشافعي رحمه الله تعالى : أن التحريم لا يثبت إلا بخمس رضعات متفرقات.  
\*وعن أحمد رحمه الله تعالى ثلاث روايات:  
أ - قليل الرضاع و كثيره يحرم.  
ب - لا يثبت التحريم إلا بثلاث رضعات.  
ج - أن التحريم يتعلق بخمس رضعات فصاعداً (60).  
الأدلة:

حجة الإمام مالك : عمل أهل المدينة.  
أما الحنفية فاحتجوا بقوله تعالى : ((وأماكنكم اللاتي أرضعنكم وأخواتكم من الرضاعة)) (النساء الآية 23) وجه الاستدلال : أن الله تعالى علق التحريم بفعل الرضاعة من غير فصل بين قليل أو كثير ، وهذا مذهب ابن عمر.  
حجة الشافعي والصحيح في مذهب أحمد ، رحمهما الله تعالى : أن آية الرضاع عامة وخصصتها السنة المحكية عن رسول الله صلى الله عليه وسلم ، وبحديث الرسول عليه الصلاة والسلام : " لا تحرم المصاة والمصتان ، ولا الرضعة والرضعتان " ، وما استدل به الشافعي استدلاله به الحنابلة للصحيح من مذهبهم (61).

#### خاتمة البحث ونتائجه

- 1 - انفراد الإمام مالك بالقول بعمل أهل المدينة والمقصود بعمل أهل المدينة : أقاويل أهلها . ومنه ما كان أصله سنة عن النبي صلى الله عليه وسلم ، ومنه ما كان سنة خلفائه الراشدين رضي الله عنهم ومنه ما كان اجتهاداً ممن بعدهم من الصحابة والتابعين.
- 2 - بطلان الدعوى القائلة بأن الإمام مالك يرى أن إجماع الأمة هو إجماع أهل المدينة وأن إجماع أهل المدينة حجة في كل عصر.
- 3 - حجية العمل النقلي سواء أكان مصدره قولاً أو فعلاً أو تقريراً مباشراً من النبي صلى الله عليه وسلم و تحريم مخالفته.
- 4 - أن الخلاف في إجماع أهل المدينة فيما طريقه الاجتهاد والاستدلال والاستنباط.
- 5 - أن العمل القديم لأهل المدينة حجة.
- 6 - عدم حجية العمل المتأخر بالمدينة.
- 7 - أن عمل أهل المدينة الذي وافقه دليل وخالفه آخر ، اختلف فيه : فمنهم من يرجح بعمل أهل المدينة ، ومنهم لا يرجح .
- 8 - اختلاف العلماء في تحديد مراد الإمام مالك من العمل واستخدامه لمصطلحات عديدة ، كقوله : الأمر المجتمع عليه " و " الذي لا اختلاف فيه " ، وغيرهما.

#### المصادر والمراجع

##### القرآن الكريم

- (1) الإبتهاج في بيان إصطلاح المنهاج ، لأحمد بن أبي بكر بن سميط العلوي الحضرمي ، الناشر، لجنة البيان العربي ، ط2، 1960م.

59- ينظر: الموطأ- ك 30 الرضاع . ب رضاعة الصغير . ج2 « ص 113 - الهداية شرح البداية للمريغنياني . ج 1 ص223.

60- ينظر: أثر الأدلة المختلف فيها . د. مصطفى البغا . ج2 . ص 504.

61- ينظر: المغني ١ ابتداء ج8 . ص138.

- (2) إتحاف السادة المتقين بشرح إحياء علوم الدين، للعلامة السيد محمد بن محمد الحسيني الزبيدي الشهير بمرتضى، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط3، 2005م.
- (3) إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام، تقي الدين ابن دقيق العيد، تحقيق: محمد حامد الفقي - أحمد محمد شاكر، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، 1372هـ - 1953م.
- (4) أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه، أبو عبد الله محمد بن إسحاق بن العباس المكي الفاكهي (المتوفى: 272هـ)، تحقيق: د. عبد الملك عبد الله دهيش، دار خضر - بيروت، ط2، 1414هـ.
- (5) أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار (الأزرقى)، لمحمد بن عبد الله بن أحمد الأزرقى، أبو الوليد، تحقيق: عبد الملك بن عبد الله بن دهيش، مكتبة الأسد، مكة المكرمة، 1424هـ - 2004م.
- (6) الإختيار لتعليل المختار، عبد الله بن محمود بن مودود الموصلي البلدحي، مجد الدين أبو الفضل الحنفي (المتوفى: 683هـ)، عليها تعليقات: الشيخ محمود أبو دقيفة (من علماء الحنفية ومدرس بكلية أصول الدين سابقا)، مطبعة الحلبي - القاهرة- مصر، 1356 هـ - 1937 م.
- (7) إرشاد السالك إلى أفعال المناسك، إبراهيم بن فرحون المدني المالكي، تحقيق محمد أبو الأجناف، المؤسسة الوطنية للترجمة والتحقق والدراسات (بيت الحكمة)، تونس، 1989 م.
- (8) إرشاد العباد إلى سبيل الرشاد، زين الدين عبد العزيز المليباري الفناني، هذا كتاب انتخبته من كتابي: الزواجر، ومرشد الطلاب، للشيخ شهاب الدين أحمد بن حجر الهيتمي، 2011 م.
- (9) أسنى المطالب في شرح روض الطالب: لشيخ الإسلام زكريا الأنصاري، تحقيق: الدكتور محمد محمد تامر، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى 1422 هـ - 2000 م.
- (10) الإشارات إلى المعرفة الزيارات، أبو الحسن علي بن أبي بكر بن علي الهروي، (المتوفى: 611هـ)، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط1، 1423هـ.
- (11) الأصل المعروف بالمبسوط، أبو عبد الله محمد بن الحسن بن فرقد الشيباني (المتوفى: 189هـ)، تحقيق: أبو الوفا الأفغاني، إدارة القرآن والعلوم الإسلامية - كراتشي، ط1، 1410 هـ - 1990م.
- (12) الأعلام، لخير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس الزركلي الدمشقي المتوفى: 1396هـ، دار العلم للملايين، بيروت، ط7، 1986م.
- (13) أعمال الحج، عبدالله بن أحمد العلاف الغامدي، دار الطرفين للنشر والتوزيع - الطائف، 1431هـ.
- (14) الأم، للشافعي أبو عبد الله محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع بن عبد المطلب بن عبد مناف المطلب القرشي المكي، (المتوفى: 204هـ)، دار المعرفة - بيروت، 1410 هـ - 1990م.
- (15) الأنساب، للسمعاني، عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي السمعاني المروزي، أبو سعد (المتوفى: 562هـ)، تحقيق: عبد الرحمن بن يحيى المعلمي اليماني، مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، ط1، 1382 هـ - 1962 م.
- (16) الأنوار القدسية في الأحوال الشخصية، عبدالكريم محمد المدرس، مطبعة الجاحظ - بغداد، ط1، 1410 هـ - 1990م.
- (17) أوضح المسالك إلى أحكام المناسك، لعبد العزيز بن محمد السلطان، ط10، 1409هـ - 1989م.
- (18) الإيضاح في مناسك الحج والعمرة، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: 676هـ)، وعليه: الإيضاح على مسائل الإيضاح على مذاهب الأئمة الأربعة وغيرهم لـ عبد الفتاح حسين، دار البشائر الإسلامية، بيروت - المكتبة الأمداية، مكة المكرمة، ط2، 1414 هـ - 1994 م.
- (19) بداية المجتهد ونهاية المقتصد، للقاضي أبي الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبي الشهير بابن رشد الحفيد (المتوفى: 595هـ)، دار الحديث - القاهرة، 1425 هـ - 2004 م.
- (20) بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، لأبي بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني الحنفي علاء الدين، دار الكتب العلمية، ط2، 1406 هـ - 1986م.
- (21) البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، للقاضي العلامة محمد بن علي الشوكاني (ت: 1250 هـ)، مطبعة السعادة، القاهرة، الطبعة الأولى 1348 هـ.
- (22) البناية في شرح الهداية، لأبي محمد محمود بن علي العيني (ت: 855 هـ)، دار الفكر، بيروت، الطبعة الثانية 1411 هـ - 1990 م.



- (23) تاج العروس من جواهر القاموس، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، أبو الفيض، الملقب بمرتضى، الزبيدي (المتوفى: 1205هـ)، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، 2010م.
- (24) تاريخ السليمانية، لمحمد أمين زكي، طبع ببغداد 1370هـ / 1951م.
- (25) تاريخ الفقه الإسلامي - د. ناصر بن عقيل الطريفي، مكتبة التوبة، الرياض، ط 2، 1418 هـ / 1997 م.
- (26) تاريخ الفقه الإسلامي، لمحمد علي السائس، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، 2011م.
- (27) التاريخ الكبير للبخاري، دار الكتب العلمية، بيروت، 2010م.
- (28) تاريخ الكورد في الحضارة الإسلامية، الدكتور أحمد خليل، دار هير - بيروت، 2005م.
- (29) تاريخ بغداد، للإمام الحافظ أبي بكر أحمد بن علي الخطيب البغدادي، دار الكتاب العلمية، بيروت - لبنان، ط 2، 2004م.
- (30) تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف، الإمام أبو البقاء محمد بن أحمد بن محمد بن ضياء المكي الحنفي (ت 854هـ)، تحقيق، علاء إبراهيم الأزهرى، أيمن نصر الأزهرى، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط 2، 1424هـ / 2004م.
- (31) تحرير ألفاظ التنبيه، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: 676هـ)، تحقيق: عبد الغني الدقر، دار القلم - دمشق، ط 1، 1408هـ.
- (32) تحفة المحتاج في شرح المنهاج، لأحمد بن محمد بن علي بن حجر الهيتمي، المكتبة التجارية الكبرى بمصر لصاحبها مصطفى محمد، 1357هـ - 1983م.
- (33) التحقيق، لأبي زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي الشافعي، تحقيق، عادل عبد الموجود - الشيخ علي معوض، الناشر، دار الجبل، بيروت - لبنان، ط 1، 1992م.
- (34) تذكرة الحفاظ، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي (المتوفى: 748هـ)، دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، ط 1، 1419هـ - 1998م.
- (35) ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، أبو الفضل القاضي عياض بن موسى اليحصبي (المتوفى: 544هـ)، مطبعة فضالة - المحمدية، المغرب، ط 1، 1983م.
- (36) التسهيل لعلوم التنزيل، محمد بن أحمد بن جزي الكلبي أبو القاسم، تحقيق، محمد سالم هاشم، دار الكتب العلمية، بيروت، 1415هـ - 1995م.
- (37) التعريفات، علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني المتوفى (816هـ) دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان، ط 1، 1983م.
- (38) تفسير القرآن العظيم (تفسير ابن كثير)، إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي أبو الفداء عماد الدين، تحقيق، سامي بن محمد السلامة، دار طيبة، ط 2، 1420هـ - 1999م.
- (39) تقريب التهذيب، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى: 852هـ)، تحقيق، محمد عوامة، دار الرشيد - سوري، ط 1، 1406هـ - 1986م.
- (40) التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (المتوفى: 463هـ)، تحقيق، مصطفى بن أحمد العلوي، محمد عبد الكبير البكري، الناشر، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية - المغرب، 1387هـ.
- (41) تهذيب الأسماء واللغات، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: 676هـ)، عنيت بنشره وتصحيحه والتعليق عليه ومقابلة أصوله: شركة العلماء بمساعدة إدارة الطباعة المنيرية، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان.
- (42) تهذيب التهذيب، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى: 852هـ)، مطبعة دائرة المعارف النظامية، الهند، الطبعة الأولى، 1326هـ.
- (43) تهذيب الكمال في أسماء الرجال، لأبي الحجاج يوسف المزى، تحقيق: د. بشار عواد، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط 4، 1413هـ - 1992م.
- (44) تهذيب اللغة، للأزهري، محمد بن أحمد، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 1، 1396هـ - 1976م.



- (45) الجامع الصحيح «سنن الترمذي»، لأبي عيسى محمد بن عيسى بن سورة، تحقيق: د. بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط 2، 1998.
- (46) جمع الجوامع، لقاضي القضاة تاج الدين عبد الوهاب بن علي السبكي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط 2، 1424هـ-2003م.
- (47) جهود الشيخ عبد الكريم المدرس الفقهية، للدكتور عبدالله سعيد ويسى الكرتكي، مطبعة ماردين-أربيل، ط 1، 1433هـ-2012م.
- (48) جواهر الفتاوى خير الزاد في الإرشاد، عبد الكريم محمد المدرس، مطبعة دار البصري-بغداد، ط 1، 1389 هـ - 1969 م.
- (49) حاشية البجيرمي على شرح المنهج (التجريد لنفع العبيد)، سليمان بن محمد البجيرمي، مطبعة دار الكتب العربية الكبرى - الميمنية - بمصر، 1330 هـ.
- (50) حاشية الترمسي-المسمات المنهل العميم بحاشية المنهج القويم- على شرح العلامة ابن حجر مقدمة بأفضل، للعالم الفقيه الشيخ محمد محفوظ بن عبدالله الترمسي، دار المنهاج، بيروت - لبنان، ط 1، 1432هـ-2011م.
- (51) حاشية الجمل على المنهج، لسليمان بن عمر بن منصور العجلي المصري، الشهير بـ«الجمل»، دار الفكر - بيروت.
- (52) حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، لمحمد عرفه الدسوقي، تحقيق: محمد عليش، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة - مصر، 2010م.
- (53) حاشية الروض المربع شرح زاد المستقنع، عبد الرحمن بن محمد بن قاسم العاصمي النجدي الحنبلي، ط 1، 1397هـ.
- (54) حاشية العدوي على شرح كفاية الطالب الرباني، أبو الحسن، علي بن أحمد بن مكرم الصعدي العدوي (نسبة إلى بني عدي، بالقرب من منفوط) (المتوفى: 1189هـ)، تحقيق، يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر - بيروت، 1414 هـ - 1994م.
- (55) حاشية العلامة ابن حجر الهيتمي على شرح الإيضاح في مناسك الحج للإمام النووي، للعلامة أحمد بن محمد بن علي بن حجر الهيتمي السعدي الأنصاري المكي 909 هـ - 974 هـ.
- (56) حاشية رد المختار على الدر المختار (حاشية ابن عابدين) للعلامة محمد أمين، الشهير بابن عابدين، وتكملتها المسماة «قرة عيون الأخيار تكملة رد المختار» لنجل المؤلف محمد علاء الدين أفندي، ط مطبعة مصطفى في البابي الحلبي - الطبعة الثانية.
- (57) حاشيت القليوبي وعميرة على شرح المحلى على منهاج الطالبين، أحمد سلامة القليوبي وأحمد البرلسي عميرة، دار الفكر - بيروت، 1415هـ-1995م.
- (58) الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي وهو شرح مختصر المزني، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي (المتوفى: 450هـ)، تحقيق، الشيخ علي محمد معوض - الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط 1، 1419 هـ - 1999 م.
- (59) حسن المحاضرة، في تاريخ مصر والقاهرة، جلال الدين السيوطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط 1، 1387 هـ - 1967م، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي، القاهرة.
- (60) حواشي تحفة المنهاج بشرح المنهاج، للإمامين عبد الحميد الشرواني - و ابن قاسم العبادي، على تحفة المحتاج لابن حجر الهيتمي، المكتبة التجارية الكبرى لمصطفى محمد بمصر، 1357 هـ - 1938 م.
- (61) حياة الأجداد من العلماء الأكراد، للشيخ طاهر ملا عبدالله البحرقي، دار ابن حزم، ط 1، 1436هـ-2015م، بيروت-لبنان.
- (62) خلاصة تفسير النامي، للشيخ عبد الكريم محمد المدرس، مطبعة المشرق - بغداد، ط 1، 1421هـ-2000م.
- (63) الدر المختار شرح تنوير الأبصار وجامع البحار، لمحمد بن علي بن محمد الحصني المعروف بعلاء الدين الحصفي الحنفي (المتوفى: 1088هـ)، تحقيق: عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، ط 1، 1423هـ-2002م.

- (64) الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، لابن حجر العسقلاني دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، الهند، ط(1)، 1349هـ.
- (65) دليل المحتاج شرح المنهاج، للشيخ: رجب محمد نوري مشوح، المكتبة الشاملة، 2011م.
- (66) الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، إبراهيم بن علي بن محمد، ابن فرحون، برهان الدين اليعمري (المتوفى: 799هـ)، تحقيق وتعليق، الدكتور محمد الأحمد أبو النور، دار التراث للطبع والنشر، القاهرة، 2011م.
- (67) رد المحتار على الدر المختار (حاشية ابن عابدين)، لابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين دمشقي الحنفي (المتوفى: 1252هـ)، دار الفكر-بيروت، ط2، 1412هـ - 1992م.
- (68) رسالة في حكم الخط المحاذي للحجر الأسود، ناصر بن حمد الفهد، 1418هـ.
- (69) رسائل الرحمة في المنطق والحكمة، للشيخ عبدالكريم محمد المدرس، الدار العربية- القاهرة، ط1، 1979م.
- (70) رسائل العرفان في الصرف والنحو والوضع والبيان، للشيخ عبدالكريم محمد المدرس، الدار العربية - بغداد، ط1، 1978م.
- (71) روزكاري زيانم (أيام حياتي)، للشيخ عبدالكريم محمد المدرس، مطبعة كردستان، سنه- إيران، 2013م.
- (72) الروض المربع بشرح زاد المستقنع - مختصر المقنع - للإمام منصور بن يونس البهوتي، ط دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثامنة.
- (73) روضة الطالبين وعمدة المفتين، لأبي زكريا يحيى بن شرف النووي، تحقيق عادل عبد الموجود وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، 1425هـ - 2005م.
- (74) سايت، (موسوعة المملكة العربية السعودية) www.saudiency.net.
- (75) سبل السلام شرح بلوغ المرام من أدلة الأحكام، لمحمد بن إسماعيل الأمير الصنعاني، تحقيق، محمد ناصر الدين الألباني، مكتبة المعارف، بيروت- لبنان، 1427هـ - 2006م.
- (76) سنن ابن ماجه، للحافظ أبي عبد الله محمد بن زيد القزويني، تحقيق: بشار عواد، دار الجيل، بيروت، ط(1)، 1418هـ - 1998م.
- (77) سنن أبي داود، سليمان بن الأشعث، دار الجنان، بيروت، ط(1)، 1409هـ - 1988م.
- (78) سنن الدارقطني للإمام علي بن عمر الدارقطني وبذيله التعليق المغني على الدارقطني، ط عالم الكتب، بيروت ط 4، 1406هـ - 1986م.
- (79) سنن الدارمي للإمام أبي محمد عبد الله بن عبد الرحمن، ط 1، 1407هـ - 1987م، دار الكتاب العربي، بيروت.
- (80) السنن الكبرى، لأبي بكر أحمد بن الحسن بن علي البيهقي وبذيله الجوهر النقي، دار الفكر، بيروت، 1985م.
- (81) سير أعلام النبلاء، للذهبي، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرين، مؤسسة الرسالة، ط(3)، 1406هـ - 1986م.

## References

1. Rejoicing in the statement of the terminology of the curriculum, Ahmed bin Abi Bakr bin Sumit Alaoui Hadrami, publisher, Committee of the Arab statement, 1960.
2. Alliance of the righteous gentlemen to explain the revival of the sciences of religion, for the mark, Mr. Mohammed bin Mohammed al-Husseini Zubaidi famous Mortada, House of Scientific Books, Beirut - Lebanon, 2005.

3. Tightness of Judgments Explanation of the mayor of judgments, Taqi al-Din Ibn Daqiq al-Eid, investigation: Mohammed Hamed al-Feki - Ahmed Mohammed Shaker, Sunna Mohammedia Press, Cairo, 1372 e - 1953
4. News of Mecca in the ancient and modern age, Abu Abdullah Mohammed bin Isaac bin Abbas al-Makki fruity (deceased: 272 e), investigation, d. Abdul Malik Abdullah Dahish, Dar Khader - Beirut, 1414 AH.
5. News of Mecca and its antiquities (Azraqi), Mohammed bin Abdullah bin Ahmed Azraqi, Abu Walid, investigation, Abdul Malik bin Abdullah bin Dahish, Al-Asadi Library, Mecca, 1424 - 2004.
6. The choice of explanations for the chosen, Abdullah bin Mahmoud bin Mudood al-Musli al-Baladhi, Majd al-Din Abu al-Fadl al-Hanafi (deceased: 683 AH), with comments: Sheikh Mahmoud Abu minute (a Hanafi scholars and a teacher at the Faculty of the Fundamentals of the former), Halabi Press - Cairo - Egypt, 1356 H - 1937.
7. Guide Salik to the actions of the rites, Ibrahim bin Farhoun civil Maliki, the investigation Mohammed Abu Ajfan, the National Foundation for Translation, Investigation and Studies (House of Wisdom), Tunisia, 1989.
8. Guidance of the servants to the path of Rashad, Zainuddin Abdul Aziz Al-Melibari. This is a book I elected from two books: Al-Zawajer, and the student's guide, by Shahab Al-Din Ahmad Bin Hajar Al-Hithmi, 2011
9. Asna demands in explaining the kindergarten student: Sheikh Islam Zakaria Al-Ansari, investigation: Dr. Mohammed Mohammed Tamer, House of Scientific Books, Beirut, the first edition 1422 e - 2000.
10. References to the knowledge of visits, Abu Hassan Hassan bin Abi Bakr bin Ali Herawi, (deceased: 611 e), Library of Religious Culture, Cairo, i 1, 1423 e).
11. Originally known as al-Mabsut, Abu Abdullah Muhammad ibn al-Hasan ibn Farqad al-Shaibani (deceased: 189 AH), investigation, Abu al-Wafa al-Afghani, the Department of the Koran and Islamic Sciences - Karachi, 1410 AH-1990.
12. Flags, to Khair al-Din bin Mahmoud bin Mohammed bin Ali bin Faris Zarkali Damascus Deceased: 1396 e, House of science for millions, Beirut, 1986.
13. Hajj works, Abdullah bin Ahmed Allaf Al-Ghamdi, two parties for publishing and distribution - Taif, 1431 AH.
14. Mother, Shafi'i Abu Abdullah Mohammed bin Idris bin Abbas bin Othman bin Shafea bin Abdul Muttalib bin Abdul Manaf al-Muttalbi al-Qurashi al-Makki, (deceased 204 e), House of Knowledge - Beirut, 1410 e - 1990.
15. Genealogies, for the Sama'ani, Abdul Karim bin Mohammed bin Mansour Tamimi Samani Marwazi, Abu Saad (deceased: 562 e), investigation, Abdul Rahman bin Yahya al-Ma'alimani Yamani, Council of the Department of Ottoman knowledge, Hyderabad, 1382 e - 1962.
16. The Holy Lights in Personal Status, Abdul Karim Mohammed Al-Mudares, Al-Jahez Press, Baghdad, 1410H-1990G.
17. The clearest tract to the provisions of the rites, Abdul Aziz bin Mohammed Salman, 1409 e-1989.

18. Clarification in the rituals of Hajj and Umrah, Abu Zakaria Mohiuddin Yahya bin Sharaf al-Nawawi (deceased: 676 AH), and therefore: Disclosure on the issues of clarification on the doctrines of the four imams and others to Abdul Fattah Hussein, Dar al-Bashaer Islamic, Beirut - Library Aldadip, Mecca, 1414 - 1994.
19. The beginning of the diligent and the end of the thrifty, to judge Abu Walid Mohammed bin Ahmed bin Mohammed bin Ahmed bin Rushd al-Qurtubi famous Ibn Rushd grandson (deceased: 595 e), Dar al-Hadith - Cairo, 1425 - 2004.
20. Badaa'i Sanayea in the order of canons, Abu Bakr bin Masood bin Ahmed Al-Kasani Hanafi Aladdin, House of scientific books, 1406 e - 1986.
21. Al-Bader coming in the aftermath of the seventh century, by Judge Allama Muhammad ibn Ali al-Shawkani (Tel: 1250 AH), Al-Saada Press, Cairo, first edition 1348 AH.
22. Building in explaining guidance, Abu Mohammed Mahmoud bin Ali al-Aini (Tel: 855 e), Dar al-Fikr, Beirut, second edition 1411 e - 1990.
23. Crown of the bride of the dictionary jewels, Mohammed bin Mohammed bin Abdul Razzaq Hussein, Abu Fayd, nicknamed Murtada, Zubaidi (died: 1205 e), investigation: a group of investigators, Dar Hedaya, 2010.
24. The history of Sulaymaniyah, by Mohammed Amin Zaki, printed in Baghdad 1370 AH / 1951 AD.
25. History of Islamic jurisprudence d. Nasser Bin Aqeel Al-Tarifi, Library of Repentance, Riyadh, 2nd Floor, 1418 AH / 1997 AD.
26. History of Islamic Jurisprudence, by Muhammad Ali Sayes, Scientific Books House, Beirut - Lebanon, 2011.
27. The Great History of Al-Bukhari, Scientific Books House, Beirut, 2010.
28. History of the Kurds in Islamic Civilization, Dr. Ahmed Khalil, Dar Hero, Beirut, 2005.
29. History of Baghdad, Imam al-Hafiz Abu Bakr Ahmed bin Ali al-Khatib al-Baghdadi, Scientific Book House, Beirut-Lebanon, 2004.
30. The history of Mecca, the Holy Mosque, the Holy City, and the Holy Sepulcher, Imam Abu al-Baqaa Mohammed bin Ahmed bin Mohammed bin Zia Makki Hanafi (d. 854 AH), investigation, Alaa Ibrahim Al-Azhari, Ayman Nasr Al-Azhari, Scientific Books House, Beirut-Lebanon, 1424 AH / 2004 AD.
31. Editing words alert, Abu Zakaria Mohiuddin Yahya bin Sharaf nuclear (deceased: 676 e), the investigation: Abdul Ghani Dagr, Dar al-Qalam - Damascus, 1408 e.
32. Masterpiece of the needy in explaining the curriculum, to Ahmed bin Mohammed bin Ali bin Hajar Hitmi, the Great Commercial Library in Egypt to its owner Mustafa Mohammed, 1357 e - 1983.
33. Investigation, Abu Zakaria Yahya bin Sharaf al-Nawawi al-Shafei, investigation, Adel Abdul-Mawjood - Sheikh Ali Moawad, publisher, Dar al-Jabal, Beirut - Lebanon.
34. The ticket of preservation, Shams al-Din Abu Abdullah Mohammed bin Ahmed bin Osman bin Qaymaz Golden (deceased: 748 e), House of Scientific Books Beirut-Lebanon, 1419 e-1998.



35. Arrangement of perception and approximation of the trajectories to know the flags of the doctrine of Malik, Abu al-Fadl judge Ayaz ibn Musa al-Hasbi (deceased: 544 e), printing press Fadala - Mohammedia, Morocco, 1983.
36. Facilitation of download science, Mohammed bin Ahmed bin Jazzi Kalbi Abu al-Qasim, investigation, Mohammed Salem Hashim, House of Scientific Books, Beirut, 1415 - 1995.
37. Definitions, Ali bin Mohammed bin Ali Zein Sharif Jurjani (died 816 e) House of scientific books - Beirut - Lebanon, 1983.
38. The Interpretation of the Great Quran (Tafseer Ibn Katheer), Ismail Ibn Omar Ibn Katheer Al-Qurashi Al-Damashi Abu Al-Fidaa Imad Al-Din, Investigation, Sami Bin Mohammed Al-Salamah, Dar Taibah, 2nd Floor, 1420H - 1999 AD.
39. Approximation of refinement, Abu al-Fadl Ahmed bin Ali bin Mohammed bin Ahmed bin Hajar Asqalani (deceased: 852 e), investigation, Mohammed Awama, Dar al-Rashid - Syrian, 1406 e - 1986.
40. Introduction to what is in the Muwatta of meanings and attributes, Abu Omar Yousef bin Abdullah bin Mohammed bin Abdul Barr bin Asim al-Nimri al-Qurtubi (deceased: 463 AH, investigation, Mustafa bin Ahmed al-Alawi, Mohammed Abdul Kabir al-Bakri, publisher, Ministry of General Endowments and Islamic Affairs - Morocco, 1387 H.
41. The refinement of names and languages, Abu Zakaria Mohiuddin Yahya bin Sharaf al-Nawawi (deceased: 676 AH), concerned with publishing, correcting, commenting and interviewing its origins: Al-Ulama with the assistance of the Illuminati Printing Department, Scientific Books House, Beirut - Lebanon.
42. The refinement of refinement, Abul Fadl Ahmed bin Ali bin Mohammed bin Ahmed bin Hajar Asqalani (deceased: 852 AH, Press Department of regular knowledge, India, the first edition, 1326 e.
43. The refinement of perfection in the names of men, to Abu Hajjaj Yousef Almazi, achieve: d. Bashar Awwad, Resala Foundation, Beirut, Lebanon, 1413 - 1992.
44. The refinement of the language, Al-Azhari, Mohammed bin Ahmed, investigation: Abdul Salam Haroun, Al-Khanji Library, Cairo, 1396 e - 1976.
45. Whole right «Sunan al-Tirmidhi», Abu Issa Mohammed bin Isa bin Surah, achieve: d. Bashar Awad Maarouf, Islamic House of the West, Beirut, 2nd floor, 1998.
46. The collection of mosques, to the judge of the judges Taj al-Din Abdul Wahab bin Ali al-Sobki, House of Scientific Books, Beirut-Lebanon, 1424 e-2003.
47. Efforts of Sheikh Abdulkarim jurisprudence teacher, to Dr. Abdullah Saeed Wissy Al-Kartaki, Mardin Press-Erbil, 1433 AH-2012 AD.
48. Jawaher Fatwas Khair al-Zad in guidance, Abdul Karim Mohammed teacher, Press House optical - Baghdad, 1389 e - 1969.
49. A footnote to explain Al-Bjerimi curriculum (abstraction for the benefit of slaves), Suleiman bin Mohammed Al-Bjerimi, Press House of the Great Arabic Books - Maymania - in Egypt, 1330.



50. A footnote to the terminology - the term Al-Manhal Al-Manim with a footnote to the right curriculum - to explain the mark Ibn Hajar best introduction, to the world jurist Sheikh Mohammed Mahfouz bin Abdullah Al-Termasi, Dar Al-Manhaj, Beirut - Lebanon. 1432 AH-2011.
51. Footnote to the camel curriculum, to Suleiman bin Omar bin Mansour Ajili Egyptian, known as «camel», Dar al-Fikr - Beirut.
52. A footnote to El-Desouki on the great explanation, by Mohamed Arafa El-Desouki, Achievement by: Mohamed Alish, House of Arabic Books Revival, Cairo - Egypt, 2010.
53. A footnote to the ground box explaining increased al-Mustaqeen, Abdul Rahman bin Mohammed bin Qasim al-Asmi Najdi Hanbali, 1397 e.
54. Al-Adawi's footnote to explain the adequacy of the Lord's student, Abu al-Hasan, Ali bin Ahmed bin Makram al-Sa'idi al-Adawi (relative to Bani Uday, near Manfalut) (deceased: 1189 AH), investigation, Yusuf al-Shaykh Muhammad al-Buqai, Dar al-Fikr, Beirut, 1414 - 1994.
55. A footnote to the scholar Ibn Hajar al-Hitmi to explain the explanation in the rituals of Hajj to the nuclear imam, for the mark Ahmed bin Mohammed bin Ali bin Hajar al-Hitmi Saadi al-Ansari Mecca 909 e - 974 e.
56. The footnote of the response of al-Muhtar to al-Dur al-Mukhtar (footnote of Ibn Abdeen) by the scholar Muhammad Amin, renowned as Ibn Abdeen, and complemented by the so-called "Korat Ayoun al-Akhyar".
57. Hashit Qalioubi and Omira to explain the local curriculum students, Ahmed Salama Qalioubi and Ahmed Berlosi Omira, Dar al-Fikr - Beirut, 1415 e-1995.
58. The great container in the jurisprudence of the doctrine of Imam Shafi'i, a brief explanation Mizni, Abu Hassan bin Mohammed bin Mohammed bin Habib al-Basri Baghdadi, famous Balawardi (deceased: 450 AH), investigation, Sheikh Ali Mohammed Moawad - Sheikh Adel Ahmed Abdel Mawjoud, Scientific Books House, Beirut - Lebanon, 1419 - 1999.
59. Hassan Lecture, in the history of Egypt and Cairo, Jalal al-Din al-Suyooti, investigation: Mohammed Abu al-Fadl Ibrahim, 1387 AH - 1967, Dar revival of Arabic books, Issa al-Babi Halabi, Cairo.
60. Footnotes of the Curriculum Masterpiece Explanation of the Curriculum, by Imam Abdul Hamid Al-Sherwani - and Ibn Qasim al-Abadi, on the masterpiece of the needy son of Hajar al-Hitmi, the Great Commercial Library of Mustafa Mohamed in Egypt, 1357 AH - 1938 AD.
61. The life of the glories of the Kurdish scholars, by Sheikh Taher Mulla Abdullah al-Baharki, Dar Ibn Hazm, 1436 AH-2015, Beirut-Lebanon.
62. Summary of the Interpretation of the Developing, by Sheikh Abdul Karim Mohammed Al-Mudares, Al-Mashreq Press, Baghdad, 1st Floor, 1421H-2000G.
63. Durr al-Mukhtar explained the enlightenment vision and the collector of the sea, to Mohammed bin Ali bin Mohammed al-Husni known Ala al-Din al-Haskafi Hanafi (deceased: 1088 e), the investigation: Abdul Moneim Khalil Ibrahim, Scientific Books House, 1423 e - 2002.

64. Durrs inherent in the objects of the eighth hundred, the son of Hagar Ashqlane Ottoman knowledge circle, Hyderabad, India, 1349 AH.
65. Guide to the needy Explanation of the curriculum, Sheikh: Rajab Mohammed Nuri Mashwah, the comprehensive library, 2011.
66. The doctrine of the doctrine in the knowledge of the elders of the doctrine scientists, Ibrahim bin Ali bin Mohammed, the son of Farhoun, Burhanuddin al-Yamri (deceased: 799 e), investigation and commentary, Dr. Mohammed Ahmadi Al-Nour, House of Heritage for Printing and Publishing, Cairo, 2011.
67. The confused response to Al-Dur Al-Mukhtar (footnote Ibn Abdeen), to Ibn Abdeen, Mohammed Amin bin Omar bin Abdul Aziz Abdeen Damascene Hanafi (deceased: 1252 e), Dar al-Fikr-Beirut, 1412 e - 1992.
68. Letter in the ruling on the line adjacent to the Black Stone, Nasser bin Hamad Al-Fahad, 1418 e.
69. Messages of Mercy in Logic and Wisdom, by Sheikh Abdul Karim Mohammed Al-Mudares, Dar Al-Arabia, Cairo, 1979.
70. Letters of gratitude in exchange, grammar, status and statement, by Sheikh Abdul Karim Mohammed teacher, Arab House - Baghdad, 1978.
71. Roskari Zianem (days of my life), by Sheikh Abdul Karim Mohammed teacher, Kurdistan Press, Sanah, Iran, 2013.
72. Al-Rawdah Al-Murabba Explanation of Zad Al-Mustaqeen - Summary of Al-Majeen - by Imam Mansour Bin Younis Al-Bohouti, Scientific Books House, Beirut, Eighth Edition
73. Kindergarten students and mayor of muftis, Abu Zakaria Yahya bin Sharaf nuclear, the investigation of Adel Abdul Mawjood and Ali Mohammed Moawad, House of Scientific Books, Beirut - Lebanon, 1425 - 2005.
74. Site, (Encyclopedia of Saudi Arabia) www.saudiency.net.
75. Ways of Peace Explanation of attainment of the provisions of the provisions of the judgments, Mohammed bin Ismail Prince Sanani, investigation, Mohammed Nasser al-Din Albani, Library of Knowledge, Beirut - Lebanon, 1427 e - 2006.
76. Sunan Ibn Majah, to Hafiz Abu Abdullah Mohammed bin Zaid al-Qazwini, investigation: Bashar Awad, Dar generation, Beirut, 1418 - 1998.
77. Sunan Abu Dawood, Suleiman ibn al-Ash'ath, Dar al-Jinan, Beirut, I (1), 1409 e - 1988.
78. Sunan Aldarqotni Imam Ali bin Omar Aldarqotny and his footer singer commentary on Aldarqotny, i world of books, Beirut, 1406 e - 1986.
79. Sunan al-Darami of Imam Abu Muhammad Abdullah bin Abdul Rahman, 1407 AH - 1987 AD, the Arab Book House, Beirut.
80. Great Sunan, Abu Bakr Ahmed bin Hassan bin Ali al-Bayhaqi and its tail pure essence, Dar al-Fikr, Beirut, 1985.
81. Biography flags of the nobles, for the golden, investigation: Shoaib Arnaout and others, the message Foundation, 1406 e - 1986.

## إشكالية تأصيل الفصاحة بين القدماء والمحدثين

الدكتور خالد هدنة

أستاذ محاضر أ

قسم اللغة و الأدب العربي - كلية الآداب واللغات - جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2 الجزائر

البريد الإلكتروني : khal\_174@yahoo.fr

### الملخص

تتمحور هذه الدراسة حول مفهوم الفصاحة عند المحدثين الذي لا يزال مرتبطاً بالإطار العام للمفهوم القديم، والبحث عن مفهوم آخر أكثر عصرية يتماشى ومتطلبات الحضارة الرقمية. هذا الموضوع الذي أصبح من الضروري أن يخضع للنقاش في هذا الوقت أكثر من أي وقت مضى خاصة إذا علمنا أن تشبث القدماء بالمفهوم المعروف للفصاحة، كان ناتجاً عن اعتقادهم بأن الاعتراف بالتطور اللغوي معناه ترك المجال حراً أمام اللغة كي تنحرف، وتتسبب لتصبح لغات بدل لغة واحدة، فيحول هذا التطور بين الناس وبين فهم القرآن الكريم والنصوص الدينية الأخرى. إننا بحاجة إلى مفهوم جديد للفصاحة، يحافظ على فصاحة قديمة ويعترف بوجودها، وهي التي حددها العلماء القدماء بإطارها الزماني والمكاني، وفصاحة حديثة نشأت خارج تلك الحدود. هذه الفصاحة هي التي تمثل عريبة الفكر المعاصر، وتمثل الأدب والعلوم المختلفة؟

## The Problematic of Defining The Concept of Eloquence between Traditionalists and Modernists

### ABSTRACT

This study focuses on the concept of eloquence among modernists, which is still associated with the general framework of the old concept. It also looks for a more modern concept that meets the requirements of digital world. This topic has become necessary to be discussed at this time more than ever before, especially if we know that the old people's attachment to the known concept of eloquence was due to their belief that the recognition of linguistic development means leaving the language free to deviate, and become more languages instead of one language. This evolution will prevent people's understanding of Koran and other religious texts. We need a new concept of eloquence that preserves an old eloquence and recognizes its existence, as defined by ancient scientists with its temporal and spatial framework, and a modern eloquence that arose outside those boundaries. This eloquence is what represents Arab contemporary thought, and various literature and sciences.

#### مقدمة:

لقد تعلق مفهوم الفصاحة عند المحدثين بالإطار العام للمفهوم القديم، فهل في الوقت الراهن تلزم المحافظة على هذا المفهوم، أم لابد أن نوجد مفهوماً آخر أكثر عصرية يتماشى ومتطلبات الحضارة الرقمية؟ لا شك أن هذا المفهوم القديم قد تجاوز الزمن، ولا بد أن يخضع للنقد والنقاش لأسباب كثيرة ذكر منها الودغيري:

أ- أنه أصبح من المسلّم به بين الدارسين أنه لكل عصر معجمه وألفاظه التي يعبر بها إذا هو قرّر الاختصار عليها.

ب- أن تاريخ العربية لم يتوقف عند القرن الثالث أو الرابع الهجري، والعرب لم ينقرضوا بعد ذلك العصر بل ازداد عددهم.

ت- أن تشبث القدامى بالمفهوم الذي ذكر سابقاً للفصاحة، كان ناتجاً عن اعتقادهم بأن الاعتراف بالتطور اللغوي معناه ترك المجال حراً أمام اللغة كي تتحرف، وتتسبّب لتصبح لغات بدل لغة واحدة، فيحول هذا التطور بين الناس وبين فهم القرآن الكريم والنصوص الدينية الأخرى.

فهل نحن بحاجة إلى مفهوم جديد للفصاحة، يحافظ على فصاحة قديمة ويعترف بوجودها، وهي التي حددها العلماء القدامى بإطارها الزماني والمكاني، وفصاحة حديثة نشأت خارج تلك الحدود. هذه الفصاحة هي التي تمثل عريية الفكر المعاصر، تمثل الأدب والعلوم المختلفة؟

#### المبحث الأول: الفصاحة دراسة في المفهوم

##### 1- الفصاحة لغة:

المعتاد عند الدارسين أن يحددوا المعنى اللغوي للمصطلح، قبل المعنى الاصطلاحي، وهذا للصلة الوثيقة الموجودة عادة بين المعاني اللغوية والمعاني الاصطلاحية للكلمات.

فالفصاحة في اللغة: البيان، وأصله في اللين، يقال: أفصح اللين، إذا ذهب اللبأ عنه، أي الرغبة التي تغطي سطحه. قال نضلة السلمي:

رأوه فازدروه وهو خرق وينفع أهله الرجُل القبيح  
فلم يخشوا مصالته عليهم وتحت الرغوة اللين الفصيح<sup>1</sup>

وأصل المعنى: خلوص الشيء مما يشوبه كونه واضحاً بيناً، واستعير للدلالة على البين من القول. ذكر الأزهري عن الليث: "وقد يجيء في الشعر في وصف العجم بالفصيح، يراد به بيان القول، وإن كان بغير العربية، كقول أبي النجم:

أعجم في أذانها فصيحاً

يعنى صوت الحمار أنه أعجم، وهو في أذان الأثن فصيح بين<sup>2</sup>

فالمعنى اللغوي للفصاحة من خلال هذه الأمثلة هو البيان والوضوح، فكل ما كان بيناً واضحاً فهو فصيح، سواء كان كلاماً أم غيره.

##### 2- مفهوم الفصاحة اصطلاحاً:

اضطرب مفهوم الفصاحة كثيراً لدى المحدثين من المهتمين بالدراسات اللغوية العربية، وهذا الاضطراب ناتج عن عدم التفريق بين الفصاحة عند اللغويين، وبين الفصاحة بمعناها البياني.

فالفصاحة اللغوية عند النحاة واللغويين العرب القدامى كانت تعني السليقة، أي التكلم باللغة دون تعلمن وهذا هو مفهوم قول الجاحظ بعد المقابلة التي أقامها بين عدة مصطلحات متقاربة في الدلالة، يقول: "فمن زعم



أن البلاغة أن يكون السامع يفهم معنى القائل، جعل الفصاحة واللكنة، والخطأ والصواب، والإغلاق والإبانة، والملحون والمعرب، كله سواء وكله بياناً<sup>3</sup>. فإذا قابلنا بين هذه المفاهيم على النحو الآتي:

فصاحة: لكمة، صواب: خطأ، إبانة: إغلاق، معرب: ملحون

نلاحظ أن الفصاحة تقابل الخطأ واللحن، ومقابلتها للحن يفهم منه الخروج عن طباع العرب في كلامها، ولا يطلق على عدم الفصاحة البيانية اللحن، بل يطلق عليه العي وما شابهه، ومن هنا ندرك أن الكلام في هذا الشأن مستويان: مستوى السلامة اللغوية، وهو خلوه من اللحن، ومستوى السلامة البيانية، وهو اختيار الكلام الجيد المؤثر في السامع.

يقول الفارابي: " وهذه التي تمكنت على وفي أنفسهم، على ما أخذوه ممن سلف منهم، وأولئك أيضاً ممن سلف... فهذا هو الفصيح والصواب من ألفاظهم، وتلك الألفاظ هي لغة تلك الأمة، وما خالف ذلك فهو الأعجم والخطأ من ألفاظهم. "4 فالخطأ واللحن يضادان الفصيح عنده، كما رأينا عند الجاحظ.

### 3- مفهوم الفصاحة والسليقة والملكة

الفصاحة والسليقة والملكة، مصطلحات استعملها النحاة العرب القدامى، وتطلق عندهم على معنى واحد في ميدان الدراسات اللغوية، وتعني عندهم تعلم اللغة من المحيط في الصغر ودون معلم، وهي مقابلة للحن الذي فشا على ألسنة المولدين. يقول الزبيدي: " ولم تزل العرب في جاهليتها وصدر من إسلامها تبرع في نطقها بالسجبة، وتتكلم على السليقة، حتى فتحت المدائن، ومصرّت الأمصار، ودوّنت الدواوين، فاختلفت العربي بالنبطي، والتقى الحجازي بالفارسي، ودخل الدين أطلاط الأمم، وسواقت البلدان، فوقع الخلل في الكلام، وبدأ اللحن في ألسنة العوام. "5

ويقول ابن منظور: "...وقيل يقرأ بالسليقة، وهي منسوبة، أي بالفصاحة، وقيل بالسليقة، بطبعه الذي نشأ عليه ولغته"6

من خلال كلام الزبيدي هذا وكلام ابن منظور عن السليقة، ومن خلال تعريفنا للفصاحة اللغوية، نفهم أن هذه المصطلحات كانت تعني عندهم معنى واحداً، وإن كانت الفصاحة خاصة بالكلام، والسليقة عامة في كل ما يقوم به الإنسان من أعمال محكمة، سواء أكانت كلاماً أم غيره.

أما الملكة فهي عند ابن خلدون الفصاحة كذلك، بل نستطيع القول بأن الفصاحة نوع من الملكة، إذ لا يشترط في الملكة أن تتعلم في الصغر دون معلم كالـفصاحة، لكن غايتها واحدة، وهي إجادة الكلام، وإن كانت الملكة كالسليقة ليست خاصة بالكلام، بل تشمل جميع أنواع المهارات، فاللغة العربية عند العرب الفصحاء ملكة في ألسنتهم يأخذها الآخر عن الأول.

## المبحث الثاني: الفصاحة بين المتقدمين والمحدثين

### 1: مفهوم الفصاحة عند المتقدمين

قال ابن فارس محدثاً عن إسماعيل بن عبيد الله قال: "أجمع علماءنا بكلام العرب، والرواة لأشعارهم، والعلماء بلغاتهم، وأيامهم، ومآلهم، أن قريشا أفصح العرب ألسنة، وأصفاها لغة؛ وذلك أن الله جلّ ثناؤه اختارهم من جميع العرب واصطفاهم، واختار منهم نبي الرحمة محمداً ﷺ فجعل قريشا قطان حرمه، وجيران بيته الحرام وولاته، فكانت وفود العرب من حاجها وغيرهم، يفدون إلى مكة للحج، ويتحاكمون إلى قريش في أمورهم، وكانت قريش تعلمهم مناسكهم و تحكم بينهم"7



فإجماع أولئك العلماء وهم أقرب منا إلى السماع من العرب ، يؤكد تميز فصاحة قريش من غيرها بما لا يدع مجالاً للشك.

وهذا قريب من قول دي سوسير في الفصل الثاني (اللغة الأدبية واللسان المحلي): "فإن اللغة إن تركت وشأنها، لا تكون إلا في صورة لهجات لا تنتهك إحداها حدود الأخرى، وهكذا يكون محكوما عليها بأن تنجزاً تجزؤاً غير محدود، ولكن لما كانت الحضارة في تطورها، تكثر من أسباب التّواصل؛ فإن الناس يختارون بناء على نوع من المواضع الضمنية إحدى اللهجات الموجودة؛ ليجعلوا منها أداة حاملة لكل مآرب الأمة بأجمعها. فتارة تجدهم يفضلون لهجة الجهة التي تقدّمت فيها الحضارة أكثر من غيرها من الجهات، وطورا تراهم يفضلون لهجة المنطقة التي لها الهيمنة السياسية، والتي فيها مقر السلطة المركزية... وعندما ترتقي اللهجة التي نالت الحضوة إلى مرتبة لغة رسمية مشتركة؛ فإنها نادرا ما تبقى على صورتها السابقة. وذلك لأنها تمتزج بها عناصر لهجية تابعة للهجات أخرى، وشيئا فشيئا تصبح مركبة من عناصر متباينة. بيد أنها لا تفقد تماما طابعها الأصلي."<sup>8</sup>

فالفصاحة كما سنرى عند اللغويين هي لغة أهل الحجاز، يقول ابن جني: "إلا أنك إذا استعملت أنت شيئا من ذلك، فالوجه أن تحمله على ما كثر استعماله، وهو اللغة الحجازية. ألا ترى أن القرآن بها نزل".<sup>9</sup> و يقول ابن خلدون: "على نسبة بعدهم - القبائل الأخرى- من قريش كان الاحتجاج بلغاتهم في الصحة و الفساد عند أهل الصناعة".<sup>10</sup>

والفصاحة عند اللغويين: هي اللغة التي تخلو من اللهجات المذمومة، والتي تستعمل بكثرة. فأقول العلماء توحى بذلك وأشهرها ما رواه ابن نوفل: "قال: سمعت أبي يقول لأبي عمر بن العلاء: أخبرني عما وضعت مما سميت عربية، أيدخل فيها كلام العرب كله؟ فقال: لا، فقلت: كيف تصنع فيما خالفك فيه العرب وهم حجة؟ قال: أعمل على الأكثر وأسمي ما خالفني لغات"<sup>11</sup> وقال الخليل: "و من ترك عننة تميم و كشكشة ربيعة فهم الفصحاء".<sup>12</sup> وقال الفراء: "كانت العرب تحضر الموسم في كل عام، وتحج البيت في الجاهلية وقريش يسمعون لغات العرب، فما استحسّنوه من لغاتهم تكلموا به، فصاروا أفصح العرب، وخلت لغتهم من مستقبح الألفاظ من ذلك الكشكشة..."<sup>13</sup>

وروى الأصمعي أن معاوية قال يوما: "من أفصح الناس؟ فقام رجل من السّماط فقال: قوم تبعادوا عن فرائية العراق، وتيامنوا عن كشكشة تميم، وتياسروا عن كسكسة بكر، ليس فيهم غمغة قضاة، ولا طمطمانيّة حمير. فقال له معاوية: من أولئك؟ قال: قومك يا أمير المؤمنين. فقال له معاوية: من أنت؟ قال: رجل من جرّم. قال الأصمعي: وجرّم من فصحاء الناس."<sup>14</sup> ويجعل ابن جني الخلو من مستبشع اللهجات ميزة للفصاحة، وعنوانا لها فيقول: "واللهجة الأولى أكثر وأقيس، وهي لغة أهل الحجاز وبها نزل القرآن" وقوله: "لأن القرآن بهذه اللغة نزل، ولغته أفصح اللغات." ثم يجمع بين كثرة الاستعمال و الخلو من اللهجات المذمومة فقال: "إما أن تقلّ إحداها جدّا، وتكثر الأخرى، فإنك تأخذ بأوسعهما رواية، وأقواها قياسا، ألا تراك لا تقول (أكرمتكس، ولا أكرمتكش قياسا على لغة من قال: مررت بكش وعجبت منكس)."<sup>15</sup>

ثم إن كثرة الاستعمال يدخل فيها الشاذ الذي رفضه النّحاة في بناء قواعدهم. على خلاف المعجميين الذين لم يحترموا شرط الاطراد في القياس، فإذا كان النحوي لا يستطيع بناء قواعد على الحالات الشاذة، فالقاموس يشتمل

على الشاذ والمطرد. بل ذهب بعض المعجميين إلى أنّ الأصل في القاموس أن يكون ذيلًا للنحو وملحقًا به، لأنّه من المفروض أن يشتمل على كلّ الشواذ.<sup>16</sup> وقد اعترض ابن الطيب الفاسي على ثعلب ومن تبعه ممن اعتبر الشذوذ مخلصًا بالفصاحة فالشذوذ عنده لا ينافي الكثرة، كما لا ينافي الفصاحة وكان يقول: قد يكون الشاذ أفصح من المقيس أكثر واستعمالًا في الكلام كما يعلم بالوقوف على متون التصريف وأصول اللغة.<sup>17</sup>

## 2: شروط الفصاحة عند القدماء

نفهم من هذا أن الشذوذ المعني هنا، هو الشذوذ في الاستعمال. فقد تكون الكلمة شاذة في القياس؛ ولكنّها مطردة في الاستعمال، فلا يعول على ما خالفت فيه اللفظة القواعد والقياس، ولكن المعول هو الاستعمال والتداول، مع ثبوت هذه اللفظة عن فصحاء العرب الذين ينتهون إلى الدائرة الزمانية والمكانية المحددة من طرف علماء العربية؛ لذلك فمفهوم الفصاحة عند اللغويين القدماء يقوم على ثلاثة أسس أو شروط:

1- **الشرط الأول:** وهو الشرط الذي أريد به للعربية أن تكون بعيدة عن كلّ أسباب التأثر بالأعجمي، ولذلك تشدد اللغويون في اختيار محيط العربية الفصحى، وضيّقوا حدودها، ووضعوا أطلسًا لغويًا تنحصر فيه القبائل العربية الواقعة داخل الجزيرة العربية أو وسطها، دون القبائل الأخرى الواقعة على أطرافها والمحاذية لأمم أجنبية، وفي بوادي هذه القبائل المختارة دون حواضرها، مع تفصيل في ذلك بيّنه الشرط الثاني.

2- **الشرط الثاني:** وهو شرط الزمان حدّد من خلاله إطار الفصحى زمانيا فلا، عبارة إلا بالعربية القديمة؛ لذلك أوقفوا الاحتجاج باللغة الأدبية لغة الشعر خاصّة في حدود منتصف القرن الثاني للهجرة وهذا في الحواضر، وباللغة المنقولة عن أعراب البادية إلى حدود القرن الرابع الهجري، وكلّ استعمال جاء خارج هذا الإطار الزماني عدّ مولدًا، ولم يلتفت إليه إلا في المجال البلاغي والأسلوبي.

3- **الشرط الثالث:** شرط الصّحة، ويقضي هذا الشرط ألا يحكم بالفصاحة للفظ أو الاستعمال إلا إذا ثبتت نسبته إلى عربي فصيح، وهو الذي نشأ في بيئة وزمن بعيدين عن العجمة كما حدّد من قبل، وما شكّ في نسبته إلى العربي الفصيح طرح جانبًا ولم يعتدّ به.

لذلك عابوا على ابن دريد توسّعه في السّماع دون تثبّت واحتياط في كتابه الجوهرة، واشتهر كتاب الجوهري الذي سماه "تاج اللغة وصحاح العربية"، وفضّله كثير من النّاس على غيره لتقيّده بشرط الصّحة، ممّا جعل ابن الطيب الفاسي يقول: "وليس المدار على كثرة الجمع، بل المدار على شرط الصّحة الذي فاق به الجوهري جميع من تقدّمه أو تأخّر عنه..."<sup>18</sup>

ورغم ما ذكرناه من اعتداد القدماء بلغة أهل الحجاز فإننا نجدهم في جهة الاحتجاج يبعدون لغتهم، لأنّ الذين نقلوا اللغة صادفهم - حين ابتدأوا ينقلون لغة العرب - قد خالطوا غيرهم من الأمم وفسدت ألسنتهم.<sup>19</sup>

## 3- الفصاحة عند المحدثين

### المحدثون والفصاحة

يرى الودغيري أنّ مفهوم المتقدمين يعدّ سلاحًا ذا حدّين فقد استعمل:

أ- كمعيار للانتقاء والاختيار، ولم يكن غرضه الإحاطة والشمول. فهو المحدّد لطبيعة اللغة المجموعة، والتي ألّفت منها المعاجم وحصرها في بيئة وزمن معيّنين، وما كان خارجًا عن هذا الإطار ردّوه ولم يعتبروه من لغة العرب الموصوفة بالفصاحة والمحكوم لها بالوثوقية، وكانت النتيجة أن خرجت كثير من لغات القبائل من الاستعمال القاموسي، والتي لم تشملها الحدود المكانية.

ب- واستخدمت من جهة أخرى سدا منيعًا في وجه اللغات التي حدثت بعد عصر التدوين والاحتجاج، فحال ذلك بين القواميس القديمة وبين التطور الذي عاشته اللغة العربية خلا أزمان طويلة على أيدي الشعراء، والكتاب، والفلاسفة، والفقهاء، وأنواع الاختصاصات الأخرى فلم تتح لنفسها مواكبة التطور الحضاري، والحركة العلمية والثقافية، كلّ هذا كان له الأثر الواضح على العربية خارج القواميس.

والأكبر من هذا كله أن قواميس العربية قد تخلت عن عملية الجمع والتدوين في وقت مبكر عن المرحلة التي وصلت فيها الحضارة العربية أوجها مكتفية بمادتها أو رصيدها القديم الذي ورثته عن الأعراب، لا تريد أن تنميه أو تضيف إليه.<sup>20</sup>

فهناك كم هائل من الألفاظ والتراكيب ظلّ خارج القواميس التي وصلت إلينا، وأنّ هذه القواميس ظلّت لفترة طويلة متوقّفة عن مواكبة التطور، وما استحدثت في اللغة، واستجدّ؛ حيث استمرّ هذا الجمود قرابة خمسة قرون، أي منذ تأليف صحاح الجوهري إلى أن ألف القاموس المحيط للفيروزآبادي، فقد حاول القاموس المحيط تخطّي هذا الحاجز، وتجاوز المفهوم القديم للفصاحة. فجوّز لنفسه إدخال عدد كبير من الألفاظ والاصطلاحات الجديدة، إلا أنه يبقى دائماً دون الإحاطة بمستجدات الساحة اللغوية وهذه هي طبيعة العمل الفردي.

هذه الجراة التي وجدت عند الفيروزآبادي سببت له حملة نقدية شديدة من اللغويين، وعلى رأسهم ابن الطيب الفاسي؛ الذي اعتبر ما جاء به القاموس من ألفاظ واصطلاحات علمية، وأسماء أعلام، دخيلاً ليس من لغة العرب في شيء؛ لأنها بمفهوم بسيط خارجة عن مفهوم الفصاحة القديم.

هذه الحملة النقدية كانت بمثابة المانع من قيام لغويين آخرين بمثل ما قام به المجد، ولذلك عاد الركود من جديد إلى صناعة المعاجم.

ودرس الدكتور الحمزاوي الفصاحة عند جماعة من المحدثين وهم (اليازجي، أسعد داغ، والزعلابي) وخلص إلى النتائج الآتية:

- 1 الفصاحة السلفية، إذ إنّها لا تعتمد إلا على المصادر القديمة.
- 2 الفصاحة التوقيفية لأنها تعتمد على مصادر قديمة معينة، دون غيرها رغم ما في تلك المصادر من هنات مثل القاموس الذي جرحه فارس الشدياق في الجاسوس على القاموس.
- 3 الفصاحة الإسلامية لأنّ المعاجم الحديثة مرفوضة لأنها وضعت من طرف عرب مسيحيين لم يعتمدوا أمّهات الكتب عند وضعها.<sup>21</sup>

من خلال تقسيم الحمزاوي نرى أنّ مفهوم الفصاحة عند المحدثين لا يكاد يتجاوز ما أثبتته القدماء، وترسخ في أصول العربية، وترتكز حول المفهوم الذي لاحظناه قبلاً من كثرة الاستعمال، والقياس على كلام العرب الفصحاء، والبعد عن العاميات. وأمّا ما جاء في القسمين الأولين، نلاحظ منه ضرورة المحافظة والتقليد لما هو ثابت عند القدماء.

أمّا فيما يخصّ القسم الثالث، فالسؤال المطروح لماذا يرفض الزعلابي في مجال النقد اللغوي فصاحة غير الإسلاميين

للإجابة عن ذلك نحاول إلقاء نظرة مختصرة حول معجمين لمؤلفين مسيحيين هما محيط المحيط للبستاني، و المنجد للويس معلوف.

أمّا محيط المحيط للبستاني فقد اعتمد على القاموس المحيط للفيروزآبادي، ولكنّه لم يقف عنده بل تجاوزه إلى زيادات كثيرة من اللغة العامية، والمعاني المسيحية، ثم لم يكن البستاني نفسه مؤهلاً لمثل هذا العمل اللغوي، لأنه لم يكن يملك اللغة التي يضع المعجم لألفاظها...<sup>22</sup>

أمّا المنجد ففيه أخطاء في اللغة، والنحو، وتشويه في التعريف، وتشويه للتاريخ، وعناية زائدة بكلّ ما يتّصل بالمسيحية، وإهمال لكلّ ما يتّصل بالإسلام<sup>23</sup>

ولأنّ هدف لويس معلوف من تأليف المنجد، هو خدمة الطوائف المسيحية في لبنان وفي خارجه، ويتجلّى ذلك في عبارات و كلمات لا يرددها إلا المسيحيون<sup>24</sup>

وهناك مواقف عديدة لكبار اللغويين المحدثين نحاول عرضها خلال تحليل ونقد وجهات نظر المحدثين، ومواقفهم من الفصاحة والمعايير التي وضعها القدماء.

#### 4 نقد وتحليل:

من المعروف كما أشرنا سابقا في دراسات اللغويين العرب، هو تحديدهم لرقعة الفصاحة زمانا ومكانا، وهما شرطان أساسيان من شروط الفصاحة. فمن الناحية المكانية اعتمد اللغويون على القبائل البدوية، وخاصة قبائل قيس وتميم وأسد وطى وهذيل<sup>25</sup>، وأزاحوا ما عداها من القبائل المجاورة لبلاد العجم، أو القبائل الحضرية. فإنهم لم يأخذوا من حاضرة الحجاز؛ لأن الذين نقلوا اللغة صادفهم حين ابتدأوا ينقلون لغة العرب قد خالطوا غيرهم من الأمم. يقول الفارابي: "وأنت تتبين ذلك متى تأملت أمر العرب في هذه الأشياء. فإن فيهم سكان البراري وسكان الأمصار... فتعلموا لغتهم، والفصيح منها من سكان البراري منهم دون أهل الحضر، ثم من سكان البراري من كان في أوسط بلادهم، ومن أشدهم توحشا وجفاء، وأبعدهم إذعانا وانقيادا..."<sup>26</sup>

أما من الناحية الزمانية فإن رقعة الفصاحة بدأت تضيق شيئا فشيئا، وتسربّ اللحن تدريجيا إلى السنة سكان البادية، ففي حين كانت الفصاحة شاملة لكل بلاد العرب حضرها وبدوها في الجاهلية وصدر الإسلام، وجدنا هذه الرقعة تضيق في بداية التحريات الميدانية، فتبعد كل قبائل الحضر، وكذا القبائل المحاذية لبلاد العجم، ولم تبق إلا مناطق نائية في بوادي نجد والحجاز وشمال اليمن. واستمرت تضيق حتى انقرضت الفصاحة العربية نهائيا في أواخر القرن الرابع الهجري. وأصبحت العربية الفصيحة لغة الكتابة والثقافة فقط، وحل محلها في التخاطب اليومي ما اصطلاح عليه بالعاميات أو الدارجة.

وقد حصلت انتقادات كثيرة من طرف الدارسين العرب المحدثين لهذا التحديد الزماني والمكاني، نحاول تفسيرها ومناقشتها.

فمن هؤلاء الدارسين من اعتقد أن هذا التحديد كان ابتداء من العصر الجاهلي وصدر الإسلام، ويظهر هذا من خلال ما ذكره محمد حسين آل ياسين، من أن تحديد الفارابي للقبائل التي أخذت منها اللغة الفصيحة فيه نظر من جهتيه النظرية والتطبيقية، كما أن القرآن الكريم فيه ما ينسب إلى أكثر من القبائل التي ذكرها الفارابي، ففي القرآن ما ينسب إلى لغات الأزدي، والأوس والخزرج، وجهرم، وحمير، وحضرموت، وغيرها<sup>27</sup>. كما ذكر في موضع آخر: "أن اللغويين عندما أرادوا تدوين اللغة وجدوا لغة حاضرة الحجاز قد فسدت، فكيف ينسجم هذا مع قولهم بفصاحتها. أليس وراء هذا التناقض مجاملة لقريش صاحبة الدين والحكم كما يقول نولدكه"<sup>28</sup>.

فمن خلال هذا الرأي نلاحظ أن بعض الدارسين لم يسلّموا للقدماء التحديد الزماني والمكاني لرقعة الفصاحة. فالإبعاد الذي أحدثه اللغويون العرب لبعض قبائل العرب من رقعة الفصاحة يبدأ من زمن بدء التحريات الميدانية، أي الزمن الذي بدأ فيه اللغويون يخرجون إلى البادية ويشافهون فصحاء الأعراب، ويأخذون عنهم اللغة مباشرة، وهذا الزمن يبدأ من سنة 90 للهجرة، وكان ذلك على يد أبي عمرو بن العلاء البصري اللغوي وأحد القراء السبعة المعروفين. أما النصوص الماثورة قبل ذلك، فكلها فصيحة، وعليه فاللغات الموجودة في القرآن الكريم، والشعر الجاهلي، وشعر صدر الإسلام كلها فصيحة؛ لأن القرآن أنزل في زمن كانت فيه هذه القبائل فصيحة، بل اللحن نفسه لم يشع إلا بعد الفتوحات، واختلاط العرب الفصحاء بغيرهم من الأمم التي كانت تتكلم لغات أخرى.

أما ما رآه محمد حسين آل ياسين من التناقض في كون لغة قريش أفصح اللغات ثم إبعادها من رقعة الفصاحة، فهو راجع إلى السبب نفسه، فلغة قريش كانت أفصح اللغات في الجاهلية وزمن نزول القرآن، أما في زمن التحريات الميدانية فقد دخلها اللحن وفسدت، فلم تبق فصيحة فضلا عن كونها أفصح اللغات، وبالتالي فلا تناقض في الحكمين.



وقد أدى هذا الوهم ببعض الدارسين إلى القول بأن الرواة قد أخذوا من قریش يقول إبراهيم أنيس: " وقد أثر الرواة الأخذ عن قریش وقيس وتميم وأسد وهذيل وغيرهم ممن كانت منازلهم في وسط الجزيرة " <sup>29</sup>. فتوهم إبراهيم أنيس أن الرواة أخذوا عن قریش لما سمعهم يقولون بأن قریشاً أفصح القبائل، وقد رأينا أن الفارابي نص على عدم الأخذ من حاضرة الحجاز.

وعليه فإنه ينبغي أن نفرق جيداً بين الأخذ مشافهة عن فصحاء العرب زمن التحريات الميدانية، وبين رواية النصوص الشعرية والنثرية المأثورة ابتداء من العصر الجاهلي وحتى زمن التحريات. نخلص من خلال هذا التوضيح إلى أن اللغويين كانوا على صواب في تحديدهم لرقعة الفصاحة زماناً ومكاناً.

كما أن هذا الأمر نفسه وجدناه عند علم الدين حيث قال في كتابه اللهجات العربية في التراث: " وبهذا يكون علماء العربية قد ضيقوا المنافذ حين حصروا أخذ اللغة عن قيس وتميم وأسد. فإن هؤلاء هم الذين عنهم أكثر ما أخذ ومعظمه، وعليهم اتكل في الغريب وفي الإعراب والتصريف، ثم هذيل، وبعض كنانة، وبعض الطائيين. <sup>30</sup> فقولهم بأن قریشاً أفصح القبائل جعله يعتقد أنهم جمعوا لغتها، في حين ذكر كلام الفارابي الذي لم يذكر فيه قریشاً ضمن القبائل التي أخذوا عنها اللغة، بل ذكر أنهم لم يأخذوا من حاضرة الحجاز.

وانتقد الكثير من الدارسين المحدثين القدماء تحديدهم لرقعة الفصاحة واعتبروا عملهم هذا غير علمي، لأنه ليس من مهام اللغوي أن يقف في وجه تطور اللغة، كما ذهب بعضهم إلى اعتبار اللحن ظاهرة تطورية طبيعية للغة العربية كان من الأجدر تسجيلها ودراستها، وليس الوقوف في وجهها. وفي المقابل غاب عن هؤلاء الأغراض الكبرى التي كان يهدف إليها النحاة العرب القدماء حين حدّدوا رقعة الفصاحة زماناً فمن ذلك:

- وضع قواعد تعرف بها اللغة العربية الأصيلة التي لم تتأثر بغيرها من اللغات، ولهذا تخرجوا كل التخرج من الاختلاط.

- لم يكن هؤلاء العلماء يهدفون إلى تسجيل تطور اللغة العربية، وإنما كانت دراستهم دراسة بنوية آنية، الهدف منها تحليل اللسان العربي في مرحلة واحدة منه وإليه، كما هو الحال في الدراسة اللسانية للغة، ولهذا فهم من وجهة النظر البنوية كانوا مصيبين في تحديدهم لرقعة الفصاحة زماناً، لأنهم لو لم يفعلوا ذلك لوجدوا أنفسهم يدرسون تطور اللغة، وهذا منهج آخر لم يكونوا يقصدونه.

#### 1- مفهوم الفصحى المعاصرة

فهذا هو المفهوم القديم للفصاحة، و تلك بعض آثاره و ذلك هو إطارها عند المحدثين و الذي تعلّق بالإطار العام للمفهوم القديم، فهل في الوقت الراهن تلزم المحافظة على هذا المفهوم، أم لا بد أن نوجد مفهوماً آخر أكثر عصرية يتماشى و متطلبات الحضارة الرقمية ؟

لا شك أنّ هذا المفهوم الذي ذكرناه سابقاً قد تجاوز الزمن، و لا بد أن يخضع للنقد و النقاش لأسباب كثيرة ذكر منها الأستاذ الودغيري:

أ- أنّه أصبح من المسلّم به بين الدارسين أنّه لكلّ عصر معجمه و ألفاظه التي يعبر بها إذا هو قرّر الاختصار عليها.

ب- أنّ تاريخ العربية لم يتوقّف عند القرن الثالث أو الرابع الهجري، والعرب لم ينقرضوا بعد ذلك العصر بل ازداد عددهم.

ت- أنّ تشبّث القدامى بالمفهوم الذي ذكر سابقاً للفصاحة، كان ناتجاً عن اعتقادهم بأنّ الاعتراف بالتطور اللغوي معناه ترك المجال حرّاً أمام اللغة كي تتحرف، وتتشعب لتصبح لغات بدل لغة واحدة، فيحول هذا التطور بين الناس و بين فهم القرآن الكريم والنصوص الدينية الأخرى. <sup>31</sup>



إلا أن الملاحظ حول التخوف الذي أبداه الأستاذ الودغيري أنه تخوف مبالغ فيه، فلا نحسب أن العلماء رفضوا هذا التطور بحجة الخوف على العربية من الانحراف و الضياع؛ لأن التطور الحاصل هو تطور بطيء وخاضع لقوانين وقواعد وإن حدث فهو يحدث في كنف الفصحى وتحت رعايتها.

ثم إن التطور الذي يحصل على مستوى المعجم لا يكون فيه خطر على بنية اللغة الأساسية التي قوامها النظام الصوتي، والنحوي، والصرفي، وذلك وصفوا المعجم بأنه نظام مفتوح وقالوا عن الأنظمة الأخرى: الصوتية، والنحوية والصرفية إنها أنظمة مغلقة، وأفضل دليل على ذلك هو هذا الكم الهائل من الألفاظ الحديثة التي دخلت حيز الاستعمال منذ زمن بعيد إلى يومنا هذا، ولم يقل أحد أن العربية في خطر بسبب هذه الألفاظ. فالحقيقة أن الخطر لا يأتي من إدخال مصطلحات جديدة وإخراج أخرى، إنما يأتي من الجمود الذي يفرضه أهل اللغة على اللغة، ثم إن هذه الحركية على مستوى المعجم هي التي تضمن حيويتها وسيورتها.

إننا بحاجة إلى مفهوم جديد للفصاحة، يحافظ على فصاحة قديمة ويعترف بوجودها، وهي التي حددها العلماء القدامى بإطارها الزماني والمكاني، وفصاحة حديثة نشأت خارج تلك الحدود. هذه الفصاحة هي التي تمثل عربية الفكر المعاصر، تمثل الأدب والعلوم المختلفة.<sup>32</sup>

فما هي العربية الفصحى التي نريدها ونريد لها أن تسري على ألسنة أهلها، فتتيح لجمهور الناس التحدث بها، والتي تحترم الأطر العامة للفصحى القديمة التي وضع أسسها الأسلاف؟

هذا السؤال يتطلب منا جوابا دقيقا، جوابا شافيا لا يبخس تاريخ هذه اللغة العريقة حقه، فالعربية التي نريد ونهدف إلى تحديد مفهومها والترويج لها هي تلك التي تحترم حداً أدنى من القواعد الصوتية، والصرفية، والنحوية والمعجمية المتفق عليها بين المتقدمين، والمعاصرين، وتصلح لتكون أداة للتواصل المشترك بين سائر المتكلمين بها أينما كانوا ومتى ما وجدوا، وتكون هذه اللغة وسيلة للتعليم والتنقيف، وأساسا لتوحيد الفكر وتوحيد الهوية. فاللغة التي تجتمع فيها هذه المواصفات نسميها فصحى العصر الحديث، أو اللغة المشتركة، أو اللغة الوسطى التي تحدث عنها الأستاذ المعتوق في كتابه "اللغة الثالثة" هذه اللغة التي تقف مقابل اللهجات والمحليات.<sup>33</sup>

## 2- اللغة الفصحى المعاصرة دراسة كرونولوجية

إن الحديث عن لغة وسط بين العربية الفصيحة الأولى، ولغة العامة أو العامية إن صح التعبير أو إبداع لغة معاصرة ليس وليد العصر أو بالأمر الجديد، فقد تحدث ابن فارس في كتابه "متخير الألفاظ" عن هذه اللغة فقال: "...وذلك أن الكلام ثلاثة أضرب: ضرب يشترك فيه العلية والدون، وذلك أدنى منازل القول، وضرب هو الوحشي، كان طباع قوم فذهب بذهابهم، وبين هذين ضرب لم ينزل نزول الأول ولا ارتفع ارتفاع الثاني، وهو أحسن الثلاثة في السماع والأدب على الأفواه، وأزينها في الخطابة وأعذبها في القريض، وأدلها على معرفة من يختارها."<sup>34</sup>

اللغة التي نرمي إليها هي اللغة التي تحدث عنها ابن فارس، حيث أرشد الكاتب والشاعر إلى اجتناب السهل من الخطاب، واجتناب الوعر منه، والأنس بأنسه والتوحيش من وحشيته، ورأى أن البلاغة لا تتحقق في زمانه مع التكاليف للفظ الغلق والتطلب للخطاب المستغرب.<sup>35</sup>

ولقد ساق ابن فارس في كتابه هذا ألفاظا من اللغة التي رآها وسطا بين اللغة الفصحى أو كما سماها الوحشي، وبين اللغة الدنيا لغة العوام فأورد من متخير كلام العرب في الكلام والبلاغة قولهم: "هذا رجل مِقْوَلٌ، فتيق اللسان، دَرِبُ اللسان، ولسان طَلَقٌ دُلَقٌ، وقد لَسِنَ الرَّجُلُ لِسَنًا، وابن قول إذا كان ذا كلام ولسان، وإنه لذو عارضة، إذا كان مفوها..."<sup>36</sup>

فهذه الألفاظ التي تخيرها ابن فارس لتكون لغة وسطى، هي لغة عالية في عصرنا، فهي ألفاظ مستغربة وغير مأنوسة في عصرنا، وذلك لاختلاف الأحوال وتبدل الظروف وتغير مكان اللغة بين الناس، ومنه يمكن القول أننا

بحاجة إلى لغة معاصرة أو وسطى على حدّ تعبير المعتوق، لتكون جسرا بين اللغة الفصيحة واللغة العامية في ضوء ما نعيشه من ظروف لغوية معاصرة، وهذا ما تنبّه إليه بعض الدارسين العرب المعاصرين.<sup>37</sup>

### 3- اللغة المعاصرة في الدراسات الحديثة

دعا مجموعة من الباحثين إلى إصلاح اللغة العربية والبحث عن طرق ناجعة لتيسيرها وتيسير تعلمها من أجل تحقيق أداة للتواصل مشتركة، أو إيجاد لغة موحدة للمسرح يلتقي عندها الجمهور بمختلف مستوياته لتحقيق رسالة الكاتب والمسرحي في أوسع نطاق ممكن.

ومن أوائل الداعين إلى هذه الفكرة الكاتب المصري "توفيق الحكيم" الذي دعا بصراحة إلى إيجاد نمط متوسط للغة المسرح يقف بين العامية والفصحى، وأطلق عليها مصطلح "اللغة الثالثة".

لقد تمثل توفيق الحكيم ما دعا إليه في مسرحية له بعنوان: "الصفقة" التي نشرها في عام 1956م، ومما جاء في تقديمه للمسرحية قوله: "استخدام الفصحى يجعل المسرحية مقبولة في القراءة، ولكنها عند التمثيل تستلزم الترجمة إلى اللغة التي يمكن أن ينطقها الأشخاص. فالفصحى إذا ليست لغة نهائية في كلّ الأحوال، كما أن استخدام العامية يقوم عليه اعتراض وجيه، هو أن هذه اللغة ليست مفهومة في كل زمن ولا في كلّ قطر، بل ولا في كلّ إقليم. فالعامية إذا ليست هي الأخرى لغة نهائية في كل مكان أو زمان. وكان لا بدّ لي من تجربة ثلاثة لإيجاد لغة صحيحة لا تجافي قواعد الفصحى، وهي في نفس الوقت مما يمكن أن ينطقه الأشخاص، ولا ينافي طبائعهم ولا جوّ حياتهم، لغة سليمة يفهمها كل جيل وكل قطر وكل إقليم، ويمكن أن تجري على الألسنة في محيطها"<sup>38</sup>.

إن الفكرة التي دعا إليها توفيق الحكيم جديرة بالاهتمام والبحث لأنها تسعى إلى تقريب الجمهور العربي من اللغة الفصحى، ولكن العمل المسرحي في الحقيقة وإن قلنا بتوحيد الجمهور على لغة واحدة مشتركة تتميز باليسر وقدر من البساطة، فإن تأثيره محدود بحدود زمنية ومكانية، كما أن هذا العمل يكتب ليمثل على خشبة المسرح، لذلك فهو قاصر على أداء المهمة التي أناطه بها الكاتب، إلا إذا نطقت كلّ كلمة على صورتها الفصيحة وغير ذلك لا يحقق التغيير الذي أشار إليه الكاتب.<sup>39</sup>

وكما أشرنا سابقا فإن هذه التجربة تبقى خالصة يمكن عدّها مرحلة من مراحل محاولة الوصول إلى اللغة المعاصرة المطوّرة التي لا تخالف اللغة الفصيحة، بحيث لا تصل مرتبتها ولا تنزل إلى لغة العامة فتفقد خصوصياتها.

ومن الباحثين الذين اهتموا بقضية اللغة المعاصرة "السعيد أحمد بدوي"، حيث ناقش فكرتها أثناء حديثه عن مستويات العربية المعاصرة في مصر عامة، وأشار إلى إمكانية إيجاد لغة وسيطة بين الفصحى والعامية، مميزة نحويا وصرفيا، ولقد جاءت دراسته وصفية لمستويات العربية السائدة في مصر مع استعراض الآراء والتصورات التي طرحت حول فكرة اللغة الوسطى واللغة الثالثة.<sup>40</sup>

ودعا ساطع الحصري في منتصف القرن الماضي إلى ضرورة تقريب اللغة الفصحى من اللهجات العامية، و تحدّث عن أهميّة السعي إلى تطوير لغة موحدة مشتركة للحديث أو التّخاطب بين الطبقات المتعلّمة ، وتساؤل قائلا: "ألا نستطيع أن نطعم اللغات الدارجة باللغة الفصحى تطعيما يبعدنا عن حذقة علماء اللغة، وروطنة عوام الناس في وقت واحد، فيوصلنا إلى فصحى متوسطة معتدلة؟ أفلا يحسن بنا أن نلجأ إلى هذه الطّريقة، ولو بصورة مؤقتة كمرحلة من مراحل السير والتّقدّم نحو الفصحى التّامة"<sup>41</sup>

وقد أيد أنيس فريشة دعوة الحصري إلى إيجاد لغة محكية للمثقفين متوازنة قائمة على الاستفادة من العامية، متحرّرة من تعقيدات الفصحى حيث يعترض " على فرض لغة تاريخية على جيل بعُدت حياة الناس فيه عن ذلك

الجيل القديم، ويعترض على المبدأ القائل بأنّ قوانين اللغة من نحو وصرف وأساليب لا تتغيّر ولا تتبدّل كشرعية مادي وفارس، وذلك لأنّ اللغة تتغير شئنا أم أبينا<sup>42</sup>

كما طرح محمد كامل فكرة اللغة المخففة في كتاب له بعنوان ( اللغة العربية المعاصرة) والتي يعني بها اللغة الوسط بين العاميّة والفصحى للتخفيف من الأزمة التي تعاني منها العربية في تعلّمها وانتشارها فتتجو هذه اللغة ممّن يخفونها بما يحتمونه على المتعلّمين من قواعد لا يعنى بها إلا المحترفون من رجال النّحو ممّن القوا في قلوب المتّقين الرّعب من لغتهم القوميّة و اليأس من إتقانها.<sup>43</sup>

وتحدّث شوقي ضيف طويلا عن اللغة المعاصرة في موضعين من كتابه في التراث والشعر واللغة. الموضوع الأول عنوانه (بالفصحى المعاصرة) الذي تناول فيه تاريخ تطور العربية، وكيف أصبحت الحاجة ماسّة إلى استحداث لغة وسطى مخففة، خاصة بعد الثورة العلمية التي شهدتها العالم عموما والعالم الإسلامي خصوصا، وضرورة اللحاق بالكم الهائل من المصطلحات العلمية في شتى الميادين.

أما الموضوع الثّاني عنوانه بـ: لغة المسرح بين العاميّة والفصحى تناول فيه الجهود الجادة التي حاولت إيجاد لغة وسط يؤدّي من خلالها المسرح رسالته.<sup>44</sup>

#### 4- مصادر الفصحى المعاصرة:

##### (أ)- الفصحى الكلاسيكية

يقول المعتوق: "إن وظائف اللغة الثالثة كما نفترضها لا تقتصر على مهام التعليم والإعلام الجماهيري العام والتواصل الفكري والرسمي المحكي. وإنما يفترض منها أن تعكس ولو بنحو تدريجي بعض جماليات العربية الفصحى العالية، وروعة فنون التعبير في التراث الأدبي ونماذجها الراقية غير البعيدة عن ذوق العصر وواقع الحياة المعاصرة... لتوثيق الارتباط بها ومن ثمّ على زيادة اكتساب العناصر اللغوية والثقافية منها".<sup>45</sup>

فمن خلال الاسترفاد من الفصحى واستعمالها في مجال التعليم والإعلام و المخاطبات الرسمية، فإن ذلك سيؤدي إلى توطيد العلاقة بين المتكلمين وبين تراثهم اللغوي والأدبي.

وإذا أردنا كذلك أن تكون اللغة المعاصرة لغة أدب جميل وفن راق، فلا بد أن تكون اللغة الفصحى منطلقا أساسيا لها وتوافر ثروة جيدة من الألفاظ والصّيغ التراثية.<sup>46</sup>

وعليه فإنّه من المهمّ أن تشكل الألفاظ والصّيغ والتّعبيرات الأدبية التراثية القريبة من روح العصر جزءا وافيا من مادة اللغة العربية المعاصرة.

##### (ب)- العاميّة:

العامي بمفهومه الواسع كل كلام ينسب إلى العامة وفي هذا الكلام تحريف لألفاظ كانت من قبل تنتمي إلى دائرة العربية الفصيحة، وفيه الألفاظ التي لم يصحبها التحريف، وفيه الأجنبي الدّخيل، وقد يحتوي على ألفاظ أو عناصر مستمدة من أصول غير معروفة. فالعامية إذا هي كل ما نطق به العامة من فصيح وغيره، وهي

تقابل اللغة الفصحى السّليمة. وهي تحمل انحرافات وتجاوزات تقربها أو تبعدها عن اللغة الفصحى. إذا كان أمر العامية بهذا الوصف، فكيف يمكن أن تكون رافدا من روافد اللغة العربية المعاصرة؟

وفقا للتصور الذي يريده الباحثون للغة المعاصرة، والذي نرى أنه لا بد من لغة وسط تشجع الناس على استعمال العربية وتحثهم على ممارستها في أرض الواقع، فلا بد أن تحقق اللغة المعاصرة الوسط بين المستويين: المستوى الفصيح والمستوى العامي ليحقق لها القبول والتأييد فتقترب من العاميّة عوض مجافاتها والابتعاد عنها، فتستمد من ألفاظها وصيغها ما استؤنس وتناسب مع ذوق اللغة العربية الفصيحة، تماما كما فعل الأسلاف مع الألفاظ والصيغ الأجنبية الدخيلة، حيث استؤنس وطوّعت وفقا لما يتناسب مع خصائص العربية ومقاييسها. فلا

يقل من شأن هذه الألفاظ والصيغ العامية فيقابل بالإنكار وعدم الصلاحية بحجة أن العامة تستعمله، أو غير وارد في أصل اللغة وفي معاجمها العربية القديمة. وفي هذا المعنى يقول الأستاذ إبراهيم السامرائي: "تبتعد الكلمة عن اللغة الفصيحة فيعرف عنها أهل الاستعمال وتستقر في اللغات الدارجة حتى ليخيل لكثيرين أن الكلمة عامية ولا صلة لها بالفصيحة".<sup>47</sup>

ولقد اجتهد كثير من الباحثين المعاصرين في مجال إحصاء الألفاظ والتراكيب الفصيحة الشائعة على ألسنة العوام، كما عملوا على تفصيل الكثير من الألفاظ العامية، وذلك بإرجاعها إلى أصولها السليمة، وهذا سعيًا منهم إلى تيسير استعمال اللغة الفصحى ونشرها على ألسنة الجماهير كما أشار إليه الدكتور شوقي ضيف إذ يقول: "استخدم طائفة من أدبائنا في مقالاتهم وقصصهم لكثير من الكلمات الشائعة في العامية التي يظن أنها غير فصيحة، بينما هي عربية فصيحة وإن دارت على ألسنة العامة... حتى يدنوا من الجماهير أكثر فأكثر، وحتى تدرك وتتمثل ما يعرضون عليها من خواطر وأفكار، ونضرب مثلًا فداً من هؤلاء الأدباء: إبراهيم عبد القادر المازني؛ إذ كان يمتاز بحاسة لغوية مرهفة أعانته على التقاط كثير من الكلمات الشائعة في العامية وردّها إلى الفصحى، لأنها في واقع الأمر فصيحة وإن لاكتها العامة... وهذا الجانب في الأسلوب المبسط الحديث لفصحانا ينبغي أن تتضاعف العناية به، بحيث يعنى كلّ بلد عربي بوضع معجم تستقصى فيه الألفاظ العامية العربية الأصل التي تشيع في ألسنة أبنائه، مع النص على المشترك من هذه الألفاظ بين البلاد العربية ليستغل ذلك كله الأدباء المعاصرون في كتاباتهم القصصية والصحفية، وحرّي بي أن أذكر أن المعجم الوسيط صحّح الكثير من الألفاظ العامية، وسلّكها في الألفاظ الفصيحة وهو عمل جدير بالشكر والثناء".<sup>48</sup>

#### (ج) - الاقتراض

إننا ممن يدعو إلى الاعتناء بالعربية ومحاولة الارتقاء بها إلى مستوى نشرها على أكبر قدر من المتكلمين حتى لغير المتكلمين بها، لذلك كان من الضروري في الوقت الراهن الانفتاح على اللغات الأجنبية والاستمداد منها لا الانغلاق ومجافة هذه اللغات، وهذا الأمر لا يتأتى إلا من طريق الاقتراض والأخذ من هذه الأخيرة. هذا الاقتراض الذي يجب أن يكون بمقدار الحاجة وما يتطلبه الأمر من ألفاظ أجنبية يقتضيها الافتقار، وتفرضها الضرورات، وتطلبها الحياة الحديثة ومستجداتها؛ ذلك أن التعامل مع هذه القضية دون ضابط ولا قيد، سيؤدي حتماً إلى الانبهار بهذه اللغات الأجنبية والاستسلام الفوضوي لها، الأمر الذي سيهدد رصيد العربية من الألفاظ، ويؤدي إلى تأثيره على نظامها الصوتي والدلالي والنحوي، وعلى أساليب التعبير فيها. إن الاقتراض من اللغات الأجنبية بهذا الشكل المذكور أنفاً مصدر مهم من مصادر الإثراء والتطوير في نظر اللسانيات الحديثة. يقول حسن ظاظا: "إن إدخال الألفاظ الأجنبية ليس بدعاً ولا خطراً يخشى منه، إذا تناوله الكتاب والعلماء والمستعملون للغة بما ينبغي من الوعي والاحتياط".<sup>49</sup>

فهذا العمل هو ديدن كثير من اللغات، فلم لا يكون الأمر نفسه مع اللغة العربية، يذكر إبراهيم أنيس أن نحو نصف ألفاظ اللغة الفارسية الحديثة مستعار من اللغة العربية، وأن نصف ألفاظ اللغة التركية مأخوذ من اللغة الفارسية أو اللغة العربية، وأن ثلث ألفاظ الإنجليزية فقط هي التي تعدّ بحق ألفاظاً أصيلة سكسونية.<sup>50</sup>



## الخاتمة

من خلال ما ذكر يتبين أن العربية الفصحى طرأ عليها مظاهر عديدة من التغيير الذي المولد منها الثروة اللغوية، والتغير الدلالي، والتجديد الأسلوبي مع بقاء الأنظمة الصوتية، والنحوية، والصرفية، والدالية المعجمية مستمرة مشافهة ومكاتبه وبالتالي تخرج سائر المستويات الأخرى كالعاميات والرطانات الأعجمية التي بدأت زمن الفتوحات ثم توسعت إلى يومنا هذا.

يتحتم علينا اليوم التوفيق بين مقتضيين اثنين:

مقتضى المحافظة على المقومات الأساسية لنظام اللغة العربية الفصحى حتى لا تنقطع الصلة بالتراث العربي الجاهلي والإسلامي صلة تربط كل المتكلمين بها ولا تقتصر على المختصين فحسب، وقد حافظت العربية على تلك المقومات إلى يومنا هذا رغم التطور الذي شهدته.

أما المقتضى الآخر فهو ضرورة مسايرة العربية لمقتضيات العصر والتعبير عن الثورة الهائلة الحاصلة في كل مجالات المعرفة العلمية والتقنية والطبية... ثم عن حمل العربية للتعبير عن كل ذلك لا مناص منه وإن بدا صعبا. ذلك لتبقى العربية حية تتأقلم مع ضرورات العصر وحاجياته.

كل هذا يجبرنا إلى ضرورة التفكير في تحيين المعاجم دوريا لضمان بقاء العربية لغة موحدة وموحدة ومفهومة لكل المنتمين إلى الحضارة العربية، مهما كان تنوعهم.

فالتنظير الذي وضعه اللغويون والنحاة لا يتعدى كونه عملا نظرياً الدافع الأول منه الخوف على العربية من الفساد وإحاطة القرآن الكريم بسياس منع يدفع عنه اللحن ويظهر فصاحته وعلو أسلوبه، فلما تحقق لهم ذلك وأمنوا مما كانوا يخشونه - فساد نظام العربية وانتشار اللهجات والعاميات - لم يلتزم العلماء والباحثون بهذه القيود خاصة في المجالات العلمية والثقافية وإلا لما استطاعوا أن يققوا على مصطلح واحد.

وعليه نخلص إلى حقيقة مفادها أن تطوير العربية وعصرنتها ليس داخلا في مسمى اللحن أو فساد اللغة ولا يتهدد نظامها، لأن اللحن أصلا ظهر في الطبقات السفلى أو الطبقة العامة ثم انتقل إلى الخاصة، وتوسع ليشمل جمعا من الناس.

## الهوامش

- (1) ابن منظور، لسان العرب، تحقيق مجموعة من العلماء، مادة: (ف ص ح)
- (2) الأزهرى، تهذيب اللغة، تح: محمد عوض مرعب، مادة (ف ص ح)
- (3) الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، ج1، ص: 162
- (4) الفراهي، كتاب الحوف، تح: محسن مهدي، ص: 141، 142
- (5) محمد بن حسين الزبيدي، لحن العوام، تح: رمضان عبد التواب، ص: 4
- (6) ابن منظور، لسان العرب، مادة (س ل ق)
- (7) ابن فارس، الصحاحي في فقه اللغة العربية، تح: أحمد حسن بسج، ص: 28
- (8) دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، تر: صالح القرمادي، محمد الشاوش، محمد عجينة، ص: 291، 292
- (9) ابن جنّي، الخصائص، ج1، ص: 123
- (10) ابن خلدون، المقدمة، ص: 1270
- (11) الزبيدي، طبقات اللغويين والنحويين، ص: 39
- (12) الخليل، العين، ج1، ص: 25
- (13) السيوطي، المزهري، ج1، ص: 221
- (14) المبرد، الكامل، تح: محمد أحمد الدالي، ج2، ص: 765
- (15) ابن جني، الخصائص، ج2، ص: 11، ج3، ص: 36، ج1، ص: 318، ج2، ص: 10، 5
- (16) عبد العلي الودغيري، دراسات معجمية، نحو قاموسي عربي تاريخي، وقضايا أخرى، ص: 28
- (17) عبد العلي الودغيري، قضايا المعجم العربي، في كتابات ابن الطيب الشرقي، ص: 77
- (18) عبد العلي الودغيري، دراسات معجمية، ص: 32



- (19) شوقي حمادة، معجم عجائب اللغة، ص:7
- (20) عبد العلي الودغيري، دراسات معجمية، ص:33
- (21) الحمزاوي، العربية والحدائث، ص:23
- (22) مازن مبارك، نحو وعي لغوي، ص:120
- (23) المصدر السابق، ص:122
- (24) أحمد طه حسانين سلطان، المنجد للمعلوف في ميزان النقد اللغوي، ص:19
- (25) الفرايبي، كتاب الحروف، تح: محسن مهدي، ص:147، شوقي حمادة، معجم عجائب اللغة، ص:7
- (26) المصدر نفسه، ص:147
- (27) محمد حسين آل ياسين، الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث: 329
- (28) المصدر نفسه، ص:334
- (29) إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية ص:42
- (30) أحمد علم الدين الجندي، اللهجات العربية في التراث القسم الأول في النظامين الصوتي و الصرفي: 180، 181،
- (31) عبد العلي الودغيري، دراسات معجمية نحو قاموس عربي تاريخي وقضايا أخرى: 36، 37
- (32) الودغيري، دراسات معجمية، ص:39
- (33) الودغيري، دراسات معجمية، ص:42
- (34) ابن فارس، متخير الألفاظ، تح: هلال ناجيص: 43
- (35) المصدر نفسه، ص:44
- (36) المصدر نفسه، ص:45، 46
- (37) أحمد محمد المعتوق، نظرية اللغة الثالثة: 111
- (38) شوقي ضيف، في التراث والشعر واللغة، ص:256
- (39) المعتوق، نظرية اللغة الثالثة، ص:113
- (40) السعيد محمد بدوي، مستويات العربية المعاصرة في مصر، بحث في علاقة اللغة بالحضارة ص: 50، 86
- (41) أنيس فريحة، اللهجات وأسلوب دراستها، ص:7
- (42) المصدر نفسه، ص:104
- (43) محمد كامل حسن، اللغة العربية المعاصرة ص:5، نقلا عن المعتوق، نظرية اللغة الثالثة، ص:126، 127
- (44) شوقي ضيف، في التراث والشعر واللغة، ص:235، 245
- (45) أحمد محمد المعتوق، نظرية اللغة الثالثة، ص:140
- (46) المصدر نفسه، ص:142
- (47) إبراهيم السامرائي، تنمية اللغة العربية في العصر الحديث، ص:95 نقلا عن المعتوق، نظرية اللغة الثالثة، ص:145
- (48) شوقي ضيف، في التراث والشعر واللغة، ص:241، 242
- (49) حسن ظاظا، كلام العرب، ص:85
- (50) إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، ص:151

#### المصادر والمراجع

- 1- إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط5، 1984.
- 2- إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 3- ابن جنّي، الخصائص، تح: عبد الحكيم بن محمد، المكتبة التوفيقية.
- 4- ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط3، 1967.

- 5- ابن فارس ، الصاحبى في فقه اللغة العربية ،تح: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية،بيروت لبنان، ط1، 1998.
- 6- ابن فارس ، متخير الألفاظ ، تح: هلال ناجي، مطبعة المعارف ، بغداد، ط1، 1390، 1970 .
- 7- ابن منظور، لسان العرب، تحقيق مجموعة من العلماء، دار المعارف، القاهرة.
- 8- أحمد طه حسانين سلطان، المنجد للمعلوف في ميزان النقد اللغوي، مطبعة الأمانة، مصر، ط1، 1991
- 9- أحمد علم الدين الجندي، اللهجات العربية في التراث القسم الأول في النظامين الصوتي والصرفي، الدار العربية للكتاب، 1983
- 10- أحمد محمد المعتوق ، نظرية اللغة الثالثة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005
- 11- الأزهرى، تهذيب اللغة، تح: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2001، 1
- 12- أنيس فريشة ، اللهجات وأسلوب دراستها، دار الجيل، بيروت، 1989
- 13- الجاحظ ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998
- 14- حسن ظاظا، كلام العرب، دار القلم، دمشق.
- 15- الحمزاوي ، العربية والحداثة، دار الغرب الإسلامي، بيروت
- 16- دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، تر: صالح القرمادي، محمد الشاوش، محمد عجيبة، الدار العربية للكتاب .
- 17- الزبيدي، طبقات اللغويين و النحويين، تح: أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، ط2
- 18- السيوطي ،المزهر، شرح: أبو الفضل إبراهيم، محمد جاد المولى، علي محمد البجاوي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1425، 2004
- 19- شوقي حمادة، معجم عجائب اللغة، دار صادر، بيروت لبنان، ط1، 2000
- 20- شوقي ضيف، في التراث والشعر واللغة، دار المعارف، القاهرة، دبط، دت
- 21- عبد العلي الودغيري، دراسات معجمية نحو قاموس عربي تاريخي وقضايا أخرى، ط1، 2001
- 22- عبد العلي الودغيري، دراسات معجمية، نحو قاموس عربي تاريخي، وقضايا أخرى، ط1، 2001
- 23- عبد العلي الودغيري، قضايا المعجم العربي، في كتابات ابن الطيب الشرقي، منشورات عكاظ، الرباط، ط1، 1989
- 24- الفرابي ، كتاب الحوف ، تح: محسن مهدي، دار المشرق بيروت لبنان، ط2، 1990،
- 25- مازن مبارك، نحو وعي لغوي، دار البشائر، دمشق، سورية، ط4، 2003
- 26- المبرد ، الكامل ، تح: محمد أحمد الدالي
- 27- محمد بن حسين الزبيدي، لحن العوام، تح رمضان عبد التواب، المطبعة الكمالية، ط1، 1964
- 28- محمد حسين آل ياسين، الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط1، 1980

## References

- 1- Ibrahim Anis, Semantics, Anglo-Egyptian Library, 5th edition, 1984.
- 2- Ibrahim Anis, in Arabic dialects, Anglo-Egyptian Library, Cairo.
- 3-Ibn Jenni, characteristics, under: Abdul Hakim bin Mohammed, the Library of conciliation.
- 4 -Ibn Khaldoun, the introduction, the Lebanese Book House, Beirut, 1967.
- 5 -Ibn Faris, Sahbi in the jurisprudence of the Arabic language, under: Ahmed Hassan Basj, House of Scientific Books, Beirut Lebanon, i 1, 1998.
- 6 - Ibn Faris, Almtkher words, under: Hilal Naji, Al-Maaref Press, Baghdad, 1390, 1970.
- 7 - Ibn Manzoor, the tongue of the Arabs, the realization of a group of scientists, Dar Al Maaref, Cairo.

- 8- Ahmed Taha Hassanein Sultan, upholstered for Maalouf in the balance of linguistic criticism, Al-Amana Press, Egypt, 1st floor, 1991.
9. Ahmed Alam El-Din El-Gendy, Arabic Dialects in Heritage, Section I of the Phonological and Morphological Systems, Arab Book House, 1983
- 10- Ahmed Mohamed Al-Matouk, Theory of the Third Language, Arab Cultural Center, Casablanca, Morocco, 1st floor, 2005
- 11- Al-Azhari, the refinement of the language, under: Mohammed Awad Merheb, House of revival of Arab heritage, Beirut.
- 12- Anis Freiha, Dialects and Method of Study, Dar Al-Jeel, Beirut, 1989.
- 13- Al-Jahez, Statement and Explanation, under: Abdul Salam Haroun, Al-Khanji Library, Cairo, 1998
- 14- Hassan Zaza, Kalam Arabs, Dar Al-Qalam, Damascus.
15. Hamzawy, Arabic and Modernity, Dar Al-Gharb Al-Islami, Beirut
- 16- De Saussier, lessons in public tongues, see: Saleh al-Qarmadi, Mohammed al-Shawsh, Mohammed Ajina, the Arab Book House.
- 17 - Zubaidi, layers of linguists and grammarians, under: Abul Fadl Ibrahim, Dar al-Maaref, Egypt.
- 18- Al-Suyooti, Al-Mizhar, Explanation: Abul-Fadl Ibrahim, Mohammad Jad Al-Mawla, Ali Mohammed Al-Bijawi, Modern Library, Beirut, 1st Floor, 1425, 2004
- 19- Shawqi Hamadeh, Dictionary of Wonders of Language, Dar Sader, Beirut, Lebanon, 1st floor, 2000.
- 20- Shawki Deif, Heritage, Poetry and Language, Dar Al Maaref, Cairo, N.D.
- 21- Abdul-Ali Al-Wadhairi, Lexical Studies Towards a Historical Arabic Dictionary and Other Issues, 1st Edition, 2001
- 22- Abdul-Ali Al-Wadhairi, Lexical Studies, Towards a Historical Arabic Dictionary and Other Issues, 1st Edition, 2001
- [23] Abd al-Ali al-Wadhairi, Issues of the Arabic Dictionary, in the writings of Ibn Tayeb al-Sharqi, Okaz Publications, Rabat, 1989
- 24- Al-Farabi, Al-Hof Book, under: Mohsen Mahdi, Dar Al-Mashreq, Beirut, Lebanon, 2nd edition, 1990.
- 25- Mazen Mubarak, Towards Linguistic Awareness, Dar Al-Bashayer, Damascus, Syria, 4th Edition, 2003.
- 26 - Cooler, full, under: Mohamed Ahmed Daly
- 27- Mohammed bin Hussein al-Zubaidi, the melody of the commoners, under Ramadan Abdul Tawab, the luxury printing press, 1964
- 28- Mohammed Hussein Al-Yassin, Linguistic Studies in the Arabs until the End of the Third Century, Dar Al-Hayat Library, Beirut, Lebanon, 1980.

## اللغة العجائبية في قصص العشاق النثرية في العصر الأموي

م.م. نادية سالم عيسى

قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة القادسية - العراق

أ.د. حازم الكلابي

قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة القادسية - العراق

### الملخص

يشكل الموروث الحكائي القصصي أحد أهم الأجناس الأدبية التي حلفت بعوالم تخيلية فيها الأساطير والخرافات وحكايات الجن وسواها من المظاهر التي تتضاد مع المنطق والعقل. وتظهر أهمية الموروث الحكائي القصصي في توفره على فنون إبداعية وفنية جعلته إنموذجاً ثقافياً ومعرفياً مثل عصر من العصور. ومما لا شك فيه ان هذه المدونة الهائلة من النصوص الإبداعية القصصية تشكل ذخيرة تتطلب قراءة جديدة مغايرة كما أن هذه النصوص التراثية تنتمي إلى نمط من الكتابة الإبداعية يمكن تسميتها بـ (الأدب العجائبي) أو (الأدب الخوارقي) حيث يجنح الخيال الخلاق مخترقاً حدود المعقول والمنطق والواقعي، مخضعاً كل ما في الوجود وقوة الخيال المبتكر الذي يجب إحساس مطلق بالحرية المطلقة. وتبدو قصص العشاق النثرية في العصر الأموي أكثر الإنتاجات سردية تعبيراً عن ذلك ولعلها أكثر تطويقاً لتلك المنجزات. ولعلها خير ممثل للعجائبي في النثر العربي القديم، فالعجائبي بروز مفاجئ لما لا يمكن قبوله في العالم الحقيقي الذي نعيشه عن طريق تمويه الواقع والسمو بالخيال وتغريبه بشكل عجائبي.

## The Miraculous Language in The Prose Lovers' Stories in The Umayyad Era

### ABSTRACT

The inherited narrative and storytelling forms on of the most important literary types which witness imaginary worlds mix with my this fairy tales and others that conflict with reason and logic. The importance of narrative and storytelling in heritage appear through what it presents of creative artistic and arts which makes it cultural and cognitive model that represent an age of ages. There is no doubt that this enormous code of retire narrative text. That form ammunition requires new and different reading –These inherited texts belong to a pattern of creative writing which can be called (a wonderful literature) or (supernatural literature) in which creative imagination goes beyond the border of logic, reason and reality, subject everything in the exist and the power of innovative imagination falls of absolute sense of freedom. Prose stories of lovers appear in the Umayyad era the most expressive narrative productions and it is the best representative of the wonders of the ancient Arab prose. The wonders prose suddenly appease and it cannot be accepted in the real world in which we live through disgorge reality and transcendence with imagination and miraculously rounded.



#### البحث :

تنزع بعض قصص العُشاق النثرية في العصر محور الدراسة نزوعاً عجائبيّاً اعتمد فيه الرواة ذكر بعض الأمور العجيبة البعيدة نوعاً ما عن الذهن في مدى مصداقيتها، فقد ذكرت أغلب المصادر التي تناولت تلك القصص هذا الأمر، ولربما كان ذلك بدافع إمتاع القارئ والانجذاب للقصة وبالأخص أن أغلب القصص فيها من الطول والتشابه للأحداث ما يجعل القارئ يشعر أحياناً بالملل من إكمال قراءتها حتى وإن كانت تمتلك عنصر التشويق والمتعة والمنفعة فيما تُعالج بوساطة قضايا مختلفة، فحاول سارد تلك القصص دفع الملل عن السامع بإضافة شيء من العجائية لنصه القصصي.

وقد ذهب أغلب الباحثين إلى أن (العجيب في التفكير العربي هو الحيرة التي تستبد بالإنسان بسبب قدرته على معرفة علة الشيء أو سببه أو الطريقة التي ينبغي إتباعها للتأثير فيه، هذا العجيب الذي ينتهي الاندهاش والإعجاب به بسبب الألفة والرؤية المتكررة)<sup>(1)</sup>.

والعجائبي هو شكل من الأشكال القصصية التي تعترض فيها الشخصيات لقوانين جديدة، تعارض بشكل أو بآخر قوانين الواقع التجريبي لها<sup>(2)</sup>، وتُقرر شخصيات القص ذات السخط، وهي دون تدخل أي طرف في أي عنصر من أطراف وعناصر وآليات القص، وعلى أساس ذلك كانت فكرة القص العجائبي والحكاية العجائية<sup>(3)</sup>. وقد ذكر (تريفان تودوروف) تعريفاً للعجائبي بأنه ذلك (التردد الذي يُحسه كائن لا يعرف غير القوانين الطبيعية، فيما يواجه حدثاً (فوق) طبيعياً حس الظاهر)<sup>(4)</sup>، ومعنى ذلك أن هناك قوانين تكون جديدة وعلى الرغم من جدتها فإنها غير مألوفة، وإلزاماً يجب قبولها في تفسير كثير من الظواهر الطبيعية بحسب ذلك العجيب في البناء السرد<sup>(5)</sup>.

فبحسب ما قاله تودوروف تُعد الخاصية المميزة للعجائبي (الفانتاستيك) بوصفها نوعاً أدبياً هي ذلك التردد أو الالتباس والحيرة أو الشك الذي يتم نوعاً من إنتاجه لدى القارئ<sup>(6)</sup>.

وقد ورد عن العجيب بأنه الحيرة التي تعترض الإنسان بسبب قصوره عن معرفة ذلك الشيء عن طريق أمرين: الأول سبب ذلك الشيء، والثاني كيفية تأثيره فيه<sup>(7)</sup>؛ لذا فتودوروف يعد الأدب العجائبي جنساً قائماً بذاته قوامه الأساس التخيل وكذا التحرر، مع تحقيق عناصر عدة منها: التردد، والحيرة والدهشة، وحتى الاستغراب، إلا أن عنصر التردد هو العنصر الأهم بوصفه عنصراً فيصلاً بين الواقع وما فوق الطبيعي<sup>(8)</sup>، وهذا الجنس الأدبي يتحقق عن طريق تلك الحيرة وذلك التردد، التردد المشترك بين الشخصية بوصفها فاعلاً وبين القارئ بوصفها مستقبلاً جمال ما يتلقاها، إذ عليهما أن يصلا لقرار فيما إذا كانا يتصلان بالواقع أم لا كما هو معروف في الوعي المشترك لهما<sup>(9)</sup>. ففي مجال القص يتواجد في تاريخ الأدب قص يحتوي عناصر فوق الحد الطبيعي دون أن يتساءل القارئ عن طبيعتها وهو العارف بأنه لا يأخذ بالمعنى الضيق<sup>(10)</sup>، وهذا النوع من القص يواجه فيه القارئ موقفاً غير قابل للتصديق، أو من الممكن أن تكون فيه أحداث مخيفة نوعاً ما وغير واضحة مصاحبة للشك وعدم اليقين من هذا الموقف، وهذا الأمر يحدث فيه نوعاً من الارتباك للقارئ<sup>(11)</sup>.

والأدب العجائبي يرتبط بعدم الراحة النابع من القلق الوجودي الذي ينشئ نوعاً من التردد والالتباس بين ركنين أساسيين: الشخصية الرئيسة والقارئ، وهذا التردد وذاك الالتباس بسببان عدم الوصول إلى قبول تلك الأحداث من قبل القارئ أو السامع<sup>(12)</sup>. والسبب الأساس الذي يجعل القارئ أو المتلقي حالة فوق الواقع هو دخوله في أفق مجهولة؛ لأن مجهولية الأفق المعروفة يحتاجها الدارس لتوظيف الخطاب العجيب القائم على التردد بين الواقع والخيال<sup>(13)</sup>.

وهناك مظاهر عدة يظهر فيها العجائبي في الأعمال السردية القائمة على البنية الخرافية والسحرية وعلى خوارق الأمور التي يتزوج فيها المعقول واللا واقع<sup>(14)</sup>، ما جعل له أهمية قصوى في فتح المجال أمام المتخيل بكل عناصره؛ لأنه هو العنصر الذي يؤسس عن طريق الحدث الذي يُعد العنصر الأساس مع وجود سارد لهذه الأحداث يقن آلية الحدث العجيب مع تميزه بسمات معينة، وقدرته على توظيف أدوات تحدد آلية ذلك العجيب بتوفر شروط متناهية الدقة ومناسبة لذلك العمل<sup>(15)</sup>، وكذا فإن سردية العجب شكل من أشكال التعبير عن طريقها يتجاوز المبدع حدود آلية الحكمة السردية ويُظهر مظهرًا جديداً من مظاهر الأشكال السردية على مكونات العمل السردية بدءاً بالشخصيات مروراً بالأحداث منتهياً بالفضاء الزماني والمكاني<sup>(16)</sup>.

والإنسان بطبيعته يحمل قوة إبداعية، وهذه القوة تتصل بشكل تلقائي بمراحل تطوره الثقافي التي ربما قد تكون تجمدت بسبب تعقد حياته نتيجة لبعض الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية، فضلاً عن بعض المعتقدات



الحياتية التي تؤثر على تلك القوى تأثيراً سلبياً أو إيجابياً، وكثيراً ما يأتي الموقف العجائبي بوصفه عطاءً لتجاوز تلك المعتقدات الحياتية والتخلص من المحرّم والممنوع على الإنسان وفق أعراف عدة اجتماعية أهمها، فالعجائبي عندما يقع وفق أساس اجتماعي يساعد في تشييد نص إبداعي له دلالات اجتماعية وحتى أخلاقية خاصة.

وعند الوقوف على أهم أهداف وغايات المحاكاة العجائية في الفنون الأدبية المختلفة وبالأخص الجانب السردى منها نجد أن أهم غاية هي إمتاع النفس وإضافة عنصر التشويق وإلى تخيل الأشياء العجائية للقارئ أو السامع، إلا أنها ليست الغاية الوحيدة وإنما تتعداها إلى وظيفة أكثر أهمية في محاولة تحقيق الحب، وإشاعة السلام بتطهير النفس. ويسعى السارد وهو يذكر العجائية من الأمور إلى إبراز قدراته في توظيف العجيب من الأحداث باستعمال ما يملك من أدواته الفنية وقدراته لتحليق نحو أفاق عجيبة يستطيع الرجل بها نحو عالمه العجيب. ومن أمثلة النزعة العجائية في قصص العشاق النثرية ما رواه الأصبهاني من خبر المجنون وحادثته مع زوج ليلي إذ كان في القصة تصوير مفرط ومبالغ فيه للأحداث الواقعة بين الاثنين، فتقول القصة: (مرّ المجنون بزواج ليلي وهو جالس يصطلي في يوم شات وقد أتى ابن عم له في حي المجنون لحاجة، فوقف عليه ثم أنشأ يقول:

بربك هل ضمنت إليك ليلي      قبيل الصبح أو قبّلت فاهها  
وهل رفت عليك فرون ليلي      رفيف الاتحانة في نداها

فقال: اللهم إذ حلفتني فنعم، قال: فقبض المجنون بكلتا يديه قبضتين من الجمر فما فارقتها حتى سقط مغشياً عليه، وسقط الجمر مع لحم راحتيه وعض على شفتيه فقطعهما، فقام زوج ليلة مغموماً متعجباً منه فمضى<sup>(17)</sup>. لقد وردت أخبار مجنون ليلي في مصادر الأدب العربي أصبحت فيما بعد مادة غزيرة ومحبوبة في أساطير الغرام والعشق عند شعراء الفرس والترك الذي وظفوها وزادوا عليها زيادات تكاد تكون غريبة على العقلية العربية، فعليه تصور هذه القصة علاقة حب عفيف ذكر المؤلف لها سلسلة من الرواة لربما كي يوضح أو يبين صدق وقوعها، فهي تصور الحالة النفسية الحزينة التي أصيب بها هذا المحب الذي لم يظفر بحبيبته، بسرد تفاصيل ما حدث وموقف الشخصية منه كما تصور عنصر الزمان والمكان بأسلوب فني يمتاز بالدقة والوضوح في إطار من العجب عندما صور سقوط لحم راحتي المجنون من شدة حرارة الجمر وتقطع شفتيه عندما عض عليهما على الرغم من شعوره بالألم وكان القارئ أمام حادثة لعاشق سلب منه الإحساس والشعور بأشد أنواع الألم فكان أمراً عجائباً يتوقف عنده القارئ.

وفي قصة عجائبية أخرى من قصص العشاق النثرية ما ورد في قصة (جناية السبع على عاشقين)، ذكر الراوي عن عمه عن أبيه أنه قال: (خرج من نشدان ضالة فأواني المبيت إلى خيمة لأعرابي، فقلت: هل من قري؟

فقال لي: انزل!

فنزلت، فتنى لي وسادة وأقبل عليّ يحدثني ثم أتني بقري، فأكلت. فبينما أنا بين النائم واليقظان إذا بفتاة قد أقبلت لم أر مثلها جمالاً وحسناً، فجلست وجعلت تُحدث الأعرابي ويحدثها وليس غير ذلك حتى طلع الفجر، ثم انصرفت 0 فقلت: والله لا أبرح موضعي هذا حتى أعرف خبر الجارية والأعرابي.

قال: فمضيت في طلب ضالتي يوماً، ثم أتيت عند الليل، فأتى بقري فبينما أنا بين النائم واليقظان، وقد أبطأت الجارية عن وقتها قلق الأعرابي، فكان يذهب ويجيء وهو يقول:

ما بال مئة لا تأتي كعادتها      أعابها طرب أم صدها شغل  
لكن قلبي عنكم ليس يشغله      حتى السمات وما لي غيركم أمل

لو تعلمين الذي بي من فراقكم لما اعتذرت ولا طابت لك العِلل

نفسى فداؤك قد أحلت بي سقمًا تكاد من حرّه الأعضاء تنفصل

لو أن عارية منى على جبلٍ لمال وانهد من أركانه الجبل

ثم أتاني فأنبهني، ثم قال لي: إن خلّتي التي رأيت بالأمس قد أبطأت عليّ وبينني وبينها غيضة، ولست آمن السبع عليها فأنظر هاهنا حتى أعلم علمها، ثم مضى فأبطأ قليلاً، ثم جاء بها يحملها وإذا السبع قد أصابها، فوضعها بين يدي ثم أخذ سيفه ومضى فلم أشعر إلا وقد جاء بالأسد يجزّه مقتولاً، ثم أنشأ يقول:

ألا أيها الليث المضر بنفسه هُبّلت لقد جرت يُدل لك الشر

أخلفتني فرداً وحيداً مدّ لها واجترأت آفاق البلاد بها صبرا

أحسب دهرًا خانني بفراقها؟ معاذ إلهي أن أكون بها برا

ثم أقبل عليّ فقال: هذه ابنة عمي كانت من أحب الناس لي، فمنعني أبوها أن أتزوجها فزوجها رجلاً من أهل هذه الأبيات فخرجت من مالي كله ورضيت بالمقام ههنا على ما ترى فكانت إذا وجدت خلوة أو غفلة من زوجها أتتني، فحدثتني وحدثتها، كما رأيتنا ليس شيء غيره وقد أليت على نفسي أن لا أعيش بعدها، فأسألك بالحرمة التي جرت بيني وبينك إذا أنا مُت فلففني وإياها في هذا الثوب وادفنا في مكاننا هذا واكتب على قبرها هذا الشعر:

كنا على ظهرها والدهر في مهلٍ والعيش يجمعنا والدار والوطن

ففرق الدهر بالتصريف ألفتنا فالיום يجمعنا في بطنها الكفن

ثم اتكأ على سيفه، فخرج من ظهره، فسقط ميتاً فلففتها في الثوب وحضرت لهما، فدفنتهما في قبرٍ واحدٍ وكتبت عليه كما أمرني<sup>(18)</sup>.  
لقد عملت القصة عملها وكان لها وقع في النفوس نابع من معاشية شخصياتها مع انفعالاتها المتتابعة مع بيان حواراتهم وما يحول في خاطرهم ذاكراً الراوي أرائهم في هذه الرغبات<sup>(19)</sup>، فهذه القصة تدور حول حكاية عشق أعرابي وابنة عمه وكان عفيفاً في محبته التي تحدى بها عادات وأعراف مجتمع شئ عليه قانون الحرمة فأخذ يلتقيان ليلاً يتحدثان لوقت عسى أن يجدي نفعاً إلا أن حدثاً وقع أنهى ما كان عليه وزاد النفس قتلاً فوق قتلها بعدما ازدهرت قصة الحب بينهما باللقاء إذا بالنهاية الحزينة عندما تمكن السبع من الفتاة فكانت الصدمة للأعرابي فهنا بدأت العجائبية تعمل بقتل الشخصية الرئيسة للسبع وأتى به يجره أمام ضيفه بعدها حرّم على نفسه العيش واتكأ على سيفه فخرج من ظهره، فهذا القتل قتل أخلاقي لأن هذا الحب لا ترضى عنه أحكام الشريعة القبلية فقتل نفسه بهذا الحدث العجائبي الذي لا يمكن للعقل البشري تصديقه بسهولة لإحساس الألم الجسدي الذي فقده تجاه ألم الفراق والحسرة لما حصل.

ومن تجليات النزعة العجائبية الأخرى ( قال محمد بن عبيد الزاهد : كانت عندي جارية فبعتها ، فتبعتها نفسى فسرت إلى مولاهما مع جماعة اخوانه فسألوه ان يردوها ويربح عليّ ما شاء ، فأبى ، فانصرفت من عنده مهموماً مغموماً ، فبت ساهراً لا ادري ما أصنع ، فلما رأيت ما بي من الجهد كتبت اسمها في راحتي واستقبلت القبلة ، فكان ما طرقتني طارق من ذكرها رفعت يدي إلى السماء ، وقلت : يا سيدي هذه قصتي ، حتى اذا كان في السحر من اليوم الثاني اذا أنا برجل يدق الباب فقلت : من هذا ؟

قال : أنا مولى الجارية ، فقلت وإذا بها  
فقال : خذها بارك الله لك فيها !  
فقلت : خذ مالك والريح  
قال : ما كنت لأخذ ديناراً ولا درهماً  
قلت : فلم ذلك ؟

قال : اتاني الليلة في منامي آت فقال : رد الجارية على ابن عبد الله ولك الجنة (20)  
فالأمير العجائبي الذي يستحق الوقفة والتأمل موقف الرجل الذي اشترى الجارية الذي وهبها بلا ثمن ولا ربح  
وهو الطامع بها وبربحها ورفضه في بادئ الأمر أن لا يبيعها ولا يهبها إلا أن حدثاً عجائبياً كان وهو رؤية  
الرجل مناماً يطلب منه رد الجارية إلى صاحبها بلا مال ولا ثمن والوعد الذي تلقاه بأن له الجنة إن ردها إلى  
صاحبها فهذا أمر ليس بالخارق إلا أن عجائبيته تكمن في سرد العرب لهكذا قصص وهكذا معتقدات تُسرد من  
قبل الراوي لأي غرض كان إلا أنها تصبح صانعة لعنصر الأندهاش والعُجب

ووردت قصة فيها من العجائبي الشيء الألف للنظر فقد ( كان الحرث بن الشريد يعيش عفرأ بنت أحمر  
فلما عيل صبره كتب إليها :

صبرتُ على كتمان حبك برهةً      وبني منك في الأحشاء أصدق شاهد  
هو الموت إن لم يأتي منك رقعةً      تقوم لقلبي في مقام العوائد  
فلما وصلت الرقعة كتبت إليه :

كُفيت الذي تخشى وصرت إلى المني      ونلت الذي تهوى برغم الحواسد  
فو الله لولا أن يقال تظننا      بي السوء ماجانيت فعل العوائد  
فلما وصلت الرقعة إليه وضعها على وجهه ، فلما شم رائحة يدها شهق شهقة ففضى نحيبه ، فقيل لعفرأ :  
ما كان يضرك لو رَوحت عن قلبه واجبتيه بزورة ؟

قالت : منعني من ذاك قولكن عفرأ قد صبت على الحرث !  
فوالله لأقتلن نفسي اثره من حيث لا يعلم أحد إلا الله ، فلحقت به سريعاً (21)  
فالعجائبية التي تستحق الوقفة موقف الجارية التي ماتت من شدة الألم والحسرة فيكت حتى خرجت روحها  
من جسدها ، فتجربة العشق تبدأ بمغامرة شاقة من حلم منتهية بحلم أكبر مروراً بين الاثنين بشهاب ضيقة عانى  
منها الاثنين ووقائع عجيبة تختبر فيها صبر ومشقة الأول لأجل الثاني فتحققت العجائبية على مستويات :  
(الزمان ، المكان ، والشخصيات ، والأحداث) فتدور أحداثها الخارقة لنواميس الواقع . وهكذا نستطيع القول أن  
القصة ظلت محافظة وملتزمة بما يسنه المجتمع كون الأخير يقبل في كليته أو بعض أفراد مثل هذه العادات  
وكان الأفراد من هكذا نوع شاذين ولا تنظر للمجتمع بأنه الشاذ ، فالمجتمع المعطي في هذه القصص متسلط على  
الاثنين وعلى الأنثى عبر الذكر الذي في محاولته ممارسة حريته ويلزمونه بقيود صارمة تمنع حتى توازنه .

ومن تتمة النزعة العجائبية في قصة (لعروة وعفرأ) ما روي عن قبرهما وما نبت منها من شجر (فربإسناده قال  
ابن المرزبان: وحدثنني إسحاق بن محمد بن أبان قال: حدثنني معاذ بن يحيى قال:  
خرجت إلى صنعاء فلما كنا ببعض الطريق قيل لنا: إن قبر عفرأ وعروة على مقدار ميل من الطريق، قال:  
فمضت جماعة كنت فيهم، فإذا قبران متلاصقان قد خرج من كل قبر ساق شجرة، حتى إذا صارنا على مقدار  
قامة التفت كل واحدة منهما بصاحبتها. قال: إسحاق لمعاذ أي ضرب هو من الشجر؟  
فقال: لا أدري ولقد سألت أهل القرية عنه، فقالوا: لا نعرف هذا الشجر ببلادنا(22).  
هذه الأحداث العجيبة تختبر صبر ومشقة الاثنين تصل في النهاية إلى ورود أسطورة عجائبية نبتت من  
قبريهما شجرتان وعندما أصبح لكل منها مقدار قامة التفت إحداها على الأخرى ولا يعرف أحداً من عرب تلك  
القرية نوع هذه الشجرة صاحبة الأسطورة العجائبية .

## الهوامش

- (1) العجائبي في الأدب من منظور شعرية السرد ، حسن علام ، منشورات الاختلاف ، الجزائر ، ط 1 ، 2010 ، 60 ، 0
- (2) المصدر نفسه ، 16
- (3) ينظر: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة ( عرض ، تقديم ، ترجمة ) ، أ.د. سعيد علوش ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ط 1 ، 1985
- (4) مدخل إلى الأدب العجائبي ، ترفيتان تودوروف ، تر : الصديق بو علام ، تقديم : محمد برادة ، دار الكلام ، الرباط ، ط 1 ، 1993 ، 18
- (5) مدخل إلى الأدب العجائبي ، 18
- (6) يُنظر: الغرابة المفهوم وتجلياته في الأدب، د. شاكر عبد الحميد، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، 2012م، 66.
- (7) يُنظر: عجائب المخلوقات و غرائب الموجودات، زكريا بن محمود القزويني، د.ط، 1848م، 5.
- (8) يُنظر: مدخل إلى الأدب العجائبي، 54.
- (9) يُنظر: السرد العربي مفاهيم وتجليات، سعيد يقطين، منشورات الاختلاف ، دار الأمان ، الرباط ، ط 1 ، 2010 ، 267 ،
- (10) يُنظر: مدخل إلى الأدب العجائبي، 53.
- (11) يُنظر: الغرابة المفهوم وتجلياته في الأدب، 66.
- (12) يُنظر: المصدر نفسه، 67-68.
- (13) يُنظر: العجائية وتشكيلها السرد في رسالة التوابع والزوابع لابن شهيد الأندلسي ومقامات ركن الدين الوهراني، فاطمة الزهراء عطية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية الآداب واللغات، الجزائر، 2014-2015م، 20.
- (14) يُنظر: عجائية السرد القصصي قصة فيروز شاه ابن الملك ضارب أنموذجاً، أ.م.د. شيماء خيرى كاظم، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، م 16، ع 3، 2013م، 96.
- (15) يُنظر: بنية المتخيل في نص ألف ليلة وليلة، المصطفى موبقت، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، ط 1، 2005م، 239.
- (16) يُنظر: العجائبي في الرواية العربية (نماذج مختارة)، نورة بنت إبراهيم العنزي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، المملكة العربية السعودية، 7.
- (17) الأغاني، أبي الفرج الأصفهاني ، علي بن الحسين (356هـ- 976هـ ) دار إحياء التراث العربي ، ط 1 ، 1994 ، مج 2، 4 / 24-25.
- (18) مصارع العشاق، الشيخ أبي محمد جعفر بن احمد بن الحسين السراج القارئ ، دار صادر بيروت ، ط 1 ، د ت ، مج 2، 104-106.
- (19) يُنظر: القصة في الشعر العربي إلى أوائل القرن الثاني الهجري، علي النجدي ناصف، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، د.ط، د.ت، 106.
- (20) أخبار النساء ، شمس الدين أبي عبد الله الدمشقي المعروف بابن قيم الجوزية ، مطبعة محمد أفندي ، القاهرة ، د . ط ، 1307هـ ، 50-51
- (21) المصدر نفسه ، 53
- (22) مصارع العشاق ، 319-320



### المصادر والمراجع

- 1- أخبار النساء ، الحافظ جمال الدين ابي الفرج عبد الرحمان بن الجوزي القرشي البغدادي ، تحقيق : إيهاب كريم ، دار النديم للطباعة والنشر ، بيروت ، ط1 ، 1991
- 2- الأغاني ، ابي الفرج الأصفهاني ، علي بن الحسين (356هـ – 976هـ) ، دار إحياء التراث العربي ، ط1 ، 1994
- 3- بنية المتخيل في نص ألف ليلة وليلة ، المصطفى موبقت ، دار الحوار للنشر والتوزيع ، سورية ، ط1 ، 2005
- 4- تزيين الأسواق بتفصيل أشواق العشاق ، داود الأنطاكي ، المطبعة الأزهرية ، ط2 ، 1319هـ
- 5- ذم الهوى ، ابي الفرج عبد الرحمان بن الجوزي ، تحقيق : مصطفى عبد الواحد ، مطبعة السعادة ، القاهرة ، ط1 ، 1962
- 6- السرد العربي مفاهيم وتجليات ، سعيد يقطين ، منشورات الاختلاف ، دار الأمان ، الرباط ، ط1 ، 2012
- 7- عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات ، زكريا بن محمد القزويني ، ط0 ، 1848
- 8- العجائبي في الأدب من منظور شعرية السرد ، حسين علام ، منشورات الاختلاف ، الجزائر ، ط1 ، 2010
- 9- العقد الفريد ، شهاب الدين أحمد بن عبد ربه الأندلسي ، المطبعة الشرقية ، القاهرة ، ط1 ، 13050
- 10- الغرابة المفهوم وتجلياته في الأدب ، د. شاكر عبد الحميد ، عالم المعرفة ، الكويت ، ط1 ، 2012
- 11- القصة في الشعر العربي إلى أوائل القرن الثاني الهجري ، علي النجدي ناصف ، دار نهضة مصر للطبع والنشر ، القاهرة ، ط1 ، 1962
- 12- كتاب الزهرة ، ابي بكر محمد بن داود الأنطاكي ، تحقيق : د. إبراهيم السامرائي ، مكتبة المنار ، الأردن ، ط2 ، 1985
- 13- مدخل إلى الأدب العجائبي ، تزييفان تودوروف ، ترجمة : الصديق بو علام ، تقديم : محمد برادة ، دار الكلام ، الرباط ، ط1 ، 1993
- 14- مصارع العشاق ، الشيخ ابي محمد جعفر بن أحمد بن الحسين السراج القارئ ، دار صادر ، بيروت ، ط1 ، 1985
- 15- معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة ( عرض ، تقديم ، ترجمة ) ، سعيد علوش ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ط1 ، 1985

### الرسائل الجامعية

- 1- العجائبي في الرواية العربية ( نماذج مختارة ) ، نورة بنت إبراهيم العنزي ، رسالة ماجستير ، المملكة العربية السعودية
- 2- العجائبية وتشكيلها السرد في رسالة التوابع والزوابع لأبن شهيد الأندلسي ومقامات ركن الدين الوهراني ، فاطمة الزهراء عطية ، أطروحة دكتوراه ، كلية الآداب واللغات ، الجزائر ، 2014 - 2015

### المجلات والدوريات

- 1- عجائبية السرد القصصي قصة فيروز شاه ابن الملك ضارب إنموذجاً ، أ.م.د. شيماء خيري كاظم ، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية ، مجلد 16 ، عدد 3 ، 2013



## References

- 1-Women's News, Hafiz Jamal al-Din Abi Al-Faraj Abdul Rahman bin al-Jawzi al-Qurashi al-Baghdadi, investigation: Ehab Karim, Dar al-Nadim for printing and publishing, Beirut, i, 1991
- 2-Songs, Abi Faraj Isfahani, Ali bin Hussein (356 AH - 976 AH), House of revival of Arab heritage, 1994
- 3-The Structure of the Visualizer in the Text of One Thousand and One Nights, Mustafa Moubakat, Dar Al-Hiwar for Publishing and Distribution, Syria, 1st Floor, 2005
- 4 - Decorating the markets in detail the longings of lovers, David Antioch, Azharian printing press, 1319 e.
- 5 - Vilification of Hawa, Abi al-Faraj Abdul Rahman bin al-Jawzi, investigation: Mustafa Abdel Wahed, Al-Saada Press, Cairo, 1962
- 6-Arab narrative concepts and manifestations, Said Yaktin, publications of the difference, Dar Al-Aman, Rabat, 2012
- 7 - the wonders of creatures and oddities of assets, Zakaria bin Mohammed Al-Qazwini, 1848.
- 8-Wonderland in literature from the perspective of poetic narrative, Hussein Allam, publications dissimilarity, Algeria, 2010.
- 9 - Alfred contract, Shihab al-Din Ahmed bin Abd Rabbo Andalusia, Eastern Printing Press, Cairo, 1305.
10. Strangeness concept and manifestations in literature, d. Shaker Abdul Hamid, Knowledge World, Kuwait, 2012.
- 11 - Story in Arabic poetry to the early second century AH, Ali Najdi Nassef, Dar Nahdet Misr for printing and publishing, Cairo, DT, DT
- 12 - Book of Venus, Abu Bakr Mohammed bin Dawood Antioch, investigation: d. Ibrahim Al-Samarrai, Al-Manar Library, Jordan, 1985.
- 13- Introduction to Wonderful Literature, Tzivian Todorov, Translated by: Siddiq Bou Allam, Presented by: Mohamed Barrada, Dar El Kalam, Rabat, 1993.
- 14-Wrestling lovers, Sheikh Abi Mohammed Jaafar bin Ahmed bin Hussein Al-Saraj reader, Dar Sader, Beirut.
- 15- Dictionary of Contemporary Literary Terms (Presentation, Presentation, Translation), Said Alloush, Lebanese Book House, Beirut, 1985

## Theses

- 1 - Wonderland in the Arabic novel (selected models), Noura bint Ibrahim Al-Enezi, Master Thesis, Saudi Arabia
- 2-miraculous and its narrative formation in the message of disciples and whirlwinds of Ibn Shahid al-Andalusi and the shrines of the corner of religion Wahrani, Fatima Zahra Attia, doctoral thesis, Faculty of Arts and Languages, Algeria, 2014-2015

---

**Magazines and periodicals**

- 1- The Miraculous Narrative of the Story of the Story of Firoz Shah, the son of King Hareb as a model, Prof. Shaima Khairy Kadhim, Al-Qadisiya Journal of Humanities, Vol. 16, No. 3, 2013

## البحور المهملة في العروض العربي بين الإهمال والإعمال

م . م. غزاي درع الطائي  
ghazzay@hotmail.com

### الملخص

يمكن اعتبار إن البحور المهملة في العروض العربي هي بالفعل اسم على مسمى ، فهي مهملة ، أهملها العروضيون وأهملها الشعراء ، وكأنهم متفقون على ذلك ، فلم يقدم العروضيون عنها إلا النزر اليسير ، ولم يستخدمها من الشعراء إلا القلائل ، وعلى الرغم من مرور قرون وقرون من الإهمال المتوالي إلا أن شيئاً باتجاه الإعمال لم يحصل ، ولا يسعنا ونحن نعرض هذه الحالة إلا التحسّر على فقدان ما يمكن أن تقدمه البحور المهملة وأنساقها الممكنة المختلفة من إثراء لإيقاع الشعر العربي وإغنائه بمساحات إيقاعية وإمكانات وزنية جديدة ، ويجيء هذا البحث ليقدم للعروضيين والشعراء معا محاولة لإعادة البحور المهملة إلى صف البحور المستعملة ، ليكون العروض العربي متكاملًا بدوائره الخمس وبحوره المستعملة وبحوره المهملة .

## Neglected Seas in Arab Presentations between Neglect and Functioning

### ABSTRACT

It can be considered that the neglected seas in the Arab performances are already a name on their name, they are neglected, neglected by the presenters and neglected by the poets, as if they agreed on it, did not offer the presenters only a few, and was used by the few poets, despite the passage of centuries and centuries of neglect. However, nothing towards the realization has not happened, and we offer this situation only mourn the loss of what can be neglected seas and their different possible forms of enrichment to the rhythm of Arab poetry and enrich it with rhythmic spaces and new possibilities of weight, and this research comes to present the presenters and poets together. His re-seas neglected to row seas used to be the Arab offers integrated in its five circles and the used and neglected seas.

## المحور الأول البحور المهمة ومواقعها في الدوائر العروضية

اعتادت كتب العروض العربي أن تدرس البحور الستة عشر المعروفة بالتفصيل ، وأن تبحث بحثاً دقيقاً في كل شاردة وواردة تخصها وان تأتي على ذكر العديد من الأمثلة الشعرية التي تعبّر عن الصور المختلفة لكل بحر من تلك البحور ، عبر التغيرات التي تطرأ على أعاريضه وأضربه ، وفي مقابل هذا التفصيل والاهتمام ، وهو مطلوب وواجب ، يتناول مؤلفو كتب العروض في نهايات كتبهم بنوع من عدم الاهتمام ما اصطُح على تسميته بـ (البحور المهمة) ، ليضيف عدم الاهتمام هذا إهمالاً آخر إلى تلك البحور ، إمعاناً في عزلها وحجرها وتركها على الرفوف ، مما يبقيها بعيدة عن أيدي المستعملين.

، وقد اتفق العروضيون على أن البحور المهمة ستة ، وهي :

- 1 . المستطيل : ووصفه بأنه مقلوب الطويل ، وذكروا أن أجزاءه هي : (مفاعيلن فعولن مفاعيلن فعولن) .
- 2 . الممتد : ووصفه بأنه مقلوب المديد ، وذكروا أن أجزاءه هي : (فاعلن فاعلاتن فاعلن فاعلاتن) .
- 3 . المتوافر : ووصفه بأنه محرّف الرمل ، وذكروا أن أجزاءه هي : (فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن) .
- 4 . الممتد : ووصفه بأنه مقلوب المجتث ، وذكروا أن أجزاءه هي : (فاعلاتن فاعلاتن مستفعّلن) .
- 5 . المنسرد : ووصفه بأنه مقلوب المضارع ، وذكروا أن أجزاءه هي : (مفاعيلن مفاعيلن فاعلاتن) .
- 6 . المطرد : ووصفه بأنه صورة أخرى من مقلوب المضارع ، وذكروا أن أجزاءه هي : (فاعلاتن مفاعيلن مفاعيلن) .

ولو بحثنا عن مواقع البحور المهمة في الدوائر العروضية لحصلنا عليها في الجدول الآتي :

| اسم الدائرة                  | ت | البحور الشعرية | التفاعيل                        | الملاحظات   |
|------------------------------|---|----------------|---------------------------------|-------------|
| الدائرة الأولى<br>(المختلف)  | 1 | الطويل         | فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن     |             |
|                              | 2 | المديد         | فاعلاتن فاعلن فاعلاتن فاعلن     | مجزوء وجوبا |
|                              | 3 | المستطيل       | مفاعيلن فعولن مفاعيلن فعولن     | بحر مهمل    |
|                              | 4 | البسيط         | مستفعّلن فاعلن مستفعّلن فاعلن   |             |
|                              | 5 | الممتد         | فاعلن فاعلاتن فاعلن فاعلاتن     | بحر مهمل    |
| الدائرة الثانية<br>(المؤتلف) | 1 | الوافر         | مفاعلاتن مفاعلاتن مفاعلاتن      |             |
|                              | 2 | الكامل         | متفاعلن متفاعلن متفاعلن         |             |
|                              | 3 | المتوافر       | فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن | بحر مهمل    |
| الدائرة الثالثة<br>(المجتلب) | 1 | الهمزج         | مفاعيلن مفاعيلن مفاعيلن         | مجزوء وجوبا |
|                              | 2 | الرجز          | مستفعّلن مستفعّلن مستفعّلن      |             |
|                              | 3 | الرمل          | فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن |             |
| الدائرة الرابعة<br>(المشتبه) | 1 | السريع         | مستفعّلن مستفعّلن مفعولات       |             |
|                              | 2 | المتند         | فاعلاتن فاعلاتن مستفعّلن        | بحر مهمل    |
|                              | 3 | المنسرد        | مفاعيلن مفاعيلن فاعلاتن         | بحر مهمل    |
|                              | 4 | المنسرح        | مستفعّلن مفعولات مستفعّلن       |             |
|                              | 5 | الخفيف         | فاعلاتن مستفعّلن لن فاعلاتن     |             |
|                              | 6 | المضارع        | مفاعيلن فاعلاتن مفاعيلن         | مجزوء وجوبا |
|                              | 7 | المقتضب        | مفعولات مستفعّلن مستفعّلن       | مجزوء وجوبا |
|                              | 8 | المجتث         | مستفعّلن لن فاعلاتن فاعلاتن     | مجزوء وجوبا |
|                              | 9 | المطرد         | فاعلاتن مفاعيلن مفاعيلن         | بحر مهمل    |
| الدائرة الخامسة<br>(المتفق)  | 1 | المتقارب       | فعولن فعولن فعولن فعولن         |             |
|                              | 2 | المتدارك       | فاعلن فاعلن فاعلن فاعلن         |             |

## المحور الثاني آراء النقاد والعرضيين في البحور المهملة

تميزت آراء أغلب النقاد والعرضيين التي قيلت عن البحور المهملة بالإنكار والسلبية ، ((فابن عبد ربّه في عقده الفريد) عدّد المستعمالات من البحور ، وذكر تفعيلات كلّ منها ، وزحافات كلّ وعلله ، ولكنّه لم يشر إلى المهملات إلاّ بذكر عدد دون اسم أو تفصيل ، بل إنّه أهمل الإشارة إلى بعضها مطلقاً كما في دائرة المشتبه))<sup>(1)</sup> ، وهذا السيد أحمد الهاشمي ، يرى أن ((كل ما خرج عن هذه الأوزان الستة عشر فليس بشعر عربي ، وما يُصاغ على غير هذه الأوزان فهو عمل المولدين الذين رأوا أن حصر الأوزان في هذا العدد يضيقّ عليهم مجال القول ، وهم يريدون أن يجري كلامهم على الأنغام الموسيقية التي نقلتها إليهم الحضارة ... لذلك رأينا أن المولدين لم يُطبقوا أن

يلتزموا تلك الأوزان الموروثة من العرب ، فأحدثوا أوزاناً أخرى ، منها ستة استنبطوها من عكس دوائر ((البحور))<sup>(2)</sup> .

ويقول الدكتور إبراهيم أنيس وهو يتحدث عن البحور المهملة الستة : ((والذي أرجحه أن هذه الأوزان الستة لم تكن من اختراع المولدين من الشعراء ، بل كانت من اختراع المولدين من أهل العروض ، وذلك لأننا نرى أمثلتها وشواهدا تتكرر بعينها في كتبهم غير منسوبة لشاعر معروف ، وتبدو عليها الصنعة العروضية ، وإلا كيف تخلو دواوين الشعراء في كل العصور الأدبية من قصيدة واحدة جاءت على وزن هذه الأوزان الستة؟))<sup>(3)</sup> ، وقد درس هذه البحور تحت عنوان (أوزان المولدين)<sup>(4)</sup> ، و((يقول مؤرخو الأدب إن المولدين قد تملّك بعضهم حب الابتكار والميل إلى الجمال والتفنن حتى في أوزان الشعر وطرقه ، فمزجوا بين الأوزان المختلفة ، وربما ألفوا بين وزن مخترع ووزن معروف ، بل يكاد يجمع أهل العروض على أن للمولدين أوزاناً مخترعة لم يُسبقوا إليها ، وقد سُمّيت بالبحور المهملة))<sup>(5)</sup> .

وقد ذكر الدكتور صفاء خلوصي البحور المهملة الستة تحت عنوان (أوزان المولدين وقوافيهم)<sup>(6)</sup> ، ولا يختلف رأيه حول البحور المهملة كثيراً عن الآراء السابقة فهو يرى أنك ((لو أمعنت النظر فيها ملياً لوجدت أنها ليست جديدة كل الجدة وإنما هي مقلوب بحور مألوفة لديك كل الألفة وهي : الطويل ، والمديد ، والرمل ، والمجتث ، والمضارع - بصورتين))<sup>(7)</sup> ، مستدركا : ((ولكن العجيب أننا لو نبحت عن أمثلة أخرى لهذه الأوزان المستخدمة المقلوبة لا نجد لما نبتغي أثراً ، وأكبر الظن أنها من ألعيب العروضيين ، وأنها ليست أكثر من أوزان ابتدعتها علماء العروض ، فلم تلق استحساناً من لدن الشعراء ، فأهملت مع ما أهمل من أوزان أخرى نجدها في دوائر الخليل الخمس))<sup>(8)</sup> .

ويرى الدكتور حسني عبد الجليل يوسف أن ((البحور المهملة بحور مصطنعة لا تتفق والأنساق اللغوية الفصحى أو البليغة ، وتبدو مجرد نظم مفتعل))<sup>(9)</sup> ، ويقول بعد أن يشـرح البحور المهملة الستة ويعطي شواهد شعريّة تمثّلها : ((وهكذا نرى أن هذه

البحور لم تكن وليدة إبداع ناضج وفطرة سليمة ، ولهذا لم تمثل غير محاولة كُتب عليها الإهمال ، ولكنها تبقى شاهداً على أن الشعر العربي يتوافق في مبناه مع اللغة الشعرية فهي قد وُلدت مع هذا الشعر وفي أحضانه نشأت ، ولهذا فإن أي خروج لا يتعامل مع المستويات العميقة لهذه اللغة يُكتب عليه الفشل))<sup>(10)</sup> ، وسماها الدكتور صابر عبد الدايم بـ (مقلوب البحور) قائلاً : ((وقد نظم على هذا الشكل العروضي أبو العتاهية ، رغبة منه في التجديد ، فقد أتى بعكس بحر البسيط))<sup>(11)</sup> .

وعموماً يمكن إجمال الآراء السلبية التي قالها النقاد والعرضيين حول البحور المهملة بالنقاط الآتية :

- 1 . أنها تشكل خروجاً عن بحور الشعر العربي .
- 2 . أنها من عمل الشعراء المولدين .
- 3 . أنها من عمل المولدين من أهل العروض .
- 4 . تبدو عليها الصنعة العروضية .
- 5 . تبدو مجرد نظم مفتعل .



- 6 . أنها من مقلوبات بعض البحور وليست بحورا أصيلة .
- 7 . أنها بحور مصطنعة لا تتفق والأنساق اللغوية الفصحى أو البليغة .
- 8 . أنها ليست وليدة إبداع ناضج وفطرة سليمة .

### المحور الثالث الرد على آراء النقاد والعرضيين

إن التدقيق في آراء النقاد والعرضيين التي قيلت بصدد البحور المهمة تجعلنا موقنين أن الكثير من تلك الآراء ما هي إلا ترديد وتكرار ، وفي أحسن الأحوال صدى لآراء قيلت في عصور غابرة دون تمحيص ، وأن تلك البحور قد أحيطت بلبس كبير وشابها من عدم الفهم الشيء الكثير ، وأن أكثر الآراء التي قيلت بصدها جاءت بعيدة عن الصواب وغلب عليها النقل عن الآخرين وغاب عنها الاجتهاد .

ويبدو أن الشعراء تأثروا بالكلام غير الحميد الذي سمعوه عن تلك البحور ممن لدن النقاد والعرضيين ، فتجنبوها خوفاً من أن تُلصق بهم تهمة الخروج عن العروض العربي ، وكانت تلك التهمة من أشنع التهم ، ولذلك ابتعد الشعراء عن البحور المهمة عن قصد ، فلم يستخدموها .

ومن هنا يكون السبب الذي وقف وراء خلو دواوين الشعراء العرب والمجموعات التي تضم أشعارهم من قصائد مكتوبة على البحور المهمة مفهوماً ، وهكذا خلت المعلقة السبع من هذا النوع من القصائد ، وكذلك خلت (المفضليات) للمفضل الضبي (ت168هـ) و(جمهرة أشعار العرب) لأبي زيد محمد بن أبي الخطاب القرشي (ت170هـ) و(الأصمعيات) للأصمعي (ت216هـ) و(مختارات شعراء العرب) لابن الشجري (ت542هـ) ودواوين الحماسة ودواوين الشعراء الستة ودواوين القبائل وغيرها ، وصولاً إلى الموسوعات الشعرية الأربع: 1 و2 و3 و4 (\*) .

ونذكر هنا أن أبا العتاهية (ت210هـ) قد أُنهم بالخروج عن العروض و((كانت له أوزان لا تدخل في العروض ، ولما سئل : هل تعرف العروض ؟ ، أجاب : أنا أكبر من العروض))<sup>(12)</sup> ، وقد ذكر ابن قتيبة (ت456هـ) أبي العتاهية ، وقال عنه ((وكان لسرعته ولسهولة الشعر عليه ربما قال شعراً موزوناً يخرج به عن أعاريض الشعر وأوزان العرب ، وقعد يوماً عند قصّار ، فسمع صوت المدقة ، فحكى ذلك في ألفاظ شعره ، وهو عدة أبيات فيها :

للمنون دائراً      تَ يُدِرْنَ صَرْفَهَا  
هُنَّ يَنْتَقِيْنَتَا      واحداً فواحدداً  
وقال أيضاً :  
عُتِبَ مَا لِلْخِيَالِ      خَبَرِيْنِي وَمَالِي  
عُتِبَ مَا لِي أَرَأُ      صَامِتاً مُذْ لِيَالِي  
لو رَأَيْتُ صَدِيقِي      رَقَّ لِي أَوْ رَثِي لِي  
أَوْ يَرَانِي عَدُوِي      لَأَنْ مِنْ سَوْءٍ حَالِي<sup>(13)</sup>

ولو توقفنا هنا لوجدنا أن أبا العتاهية لم يخرج عن العروض العربي في أبياته الشعرية هذه ، فالبيتان الأولان هما من مشطور المديد ، وهذا واضح في تقطيعهما الشعري الآتي :

- 1 . للمنون دائراً      تَ يُدِرْنَ صَرْفَهَا  
للمنون / دائراً      تَ يُدِرْنَ / صَرْفَهَا  
فاعلاتنْ / فاعلنْ      فاعلاتْ / فاعلنْ
- 2 . هُنَّ يَنْتَقِيْنَتَا      واحداً فواحدداً  
هُنَّ يَنْتَقِيْنَتَا      واحداً فواحدداً  
فاعلاتْ / فاعلنْ      فاعلاتْ / فاعلنْ

أما الأبيات الأخرى فقد كتبها على أحد البحور المهمة وهو مشطور (الممتد) ، والممتد من البحور المهمة ، ولكي تُثبت ذلك ، نكتب البيتين الأولين كتابة عروضية ثم نستخرج تفاعيلهما :

عتب ما / للخيال خبرني ومالي  
فاعل / فاعلاتن فاعلن / فاعلاتن  
عتب ما / لي أراه صامت / مُد ليالي  
فاعل / فاعلاتن فاعلن / فاعلاتن

ويمكن إعادة كتابة هذه الأبيات الأربعة السابقة لتكون بيتين فقط ، وعندئذ يكون وزنها من البحر الممتد ، وكما يأتي :

عتب ما للخيال خبرني ومالي  
عتب مالي أراه صامتاً مُد ليالي  
لو رأني صديقي رق لي أو رثي لي  
أو يراني عدوي لأن من سوء حالي  
فاعلن فاعلاتن فاعلن فاعلاتن  
فاعلن فاعلاتن فاعلن فاعلاتن

وكان للدكتور شوقي ضيف رأي في من كتب الشعر باستخدام البحور المهمة ، فهو يقول : ((وربما كان أهم شاعر نابه غني بصنع أشعار تلك الأوزان المهمة هو أبو العتاهية ، فقد روى له ابن قتيبة قوله :

للمنون دائرات يدرن صرفها هُنَّ ينتقينا واحداً فواحداً  
وقوله :

عتب ما للخيال خبرني ومالي

عتب مالي أراه صامتاً مُد ليالي<sup>(14)</sup>

ومن الواضح أن الدكتور شوقي ضيف أعاد كتابة الأبيات بطريقة تختلف عن تلك التي كتبها بها ابن قتيبة ، فقد جعل من كل بيتين ذكرهما ابن قتيبة بيتاً واحداً ، وبين أن ((وزن الأول : فاعلن مستفعلن مرتين ، فهو عكس البسيط ، بينما وزن الثاني : فاعلن فاعلاتن ، وهو عكس وزن المديد))<sup>(15)</sup> ، ونبين هنا أن عكس البسيط هو المديد ، وهذا هو الدليل :

فاعلن مستفعلن فاعلن مستفعلن (ما سمّاه الدكتور شوقي ضيف بعكس البسيط)  
فاعلن مُسَد / تتفعّلن / فاعلن مُسَد / تتفعّلن  
فاعلاتن / فاعلن / فاعلاتن / فاعلن  
وهذا هو المديد .

ولو أردنا الدفاع عن أصالة البحور المهمة لوجدنا الكثير من الأسباب التي تدعونا إلى القيام بذلك العمل ، ومن تلك الأسباب ما يأتي :

1 . إن التفاعيل التي تتركب منها هذه البحور هي (مفاعيلن ، فعولن ، فاعلاتن ، فاعلن ، مستفعلن ، فاعلاتن) ، وهذه التفاعيل - عدا التفعيلة الأخيرة - هي من التفاعيل العشر التي تتركب منها جميع بحور الشعر العربي ، أما التفعيلة الأخيرة وهي - فاعلاتن - فهي عبارة عن تفعيلة (فاعلاتن) وقد تحرك فيها حرف النون وانقلب إلى حرف كاف ، وهكذا نرى أن جميع هذه التفاعيل هي تفاعيل أصيلة ، وهي في الأساس متفقة مع الأنساق اللغوية العربية السليمة ومتلائمة مع البنى الصرفية للكلام العربي .

2 . إن وجهة النظر التي ترى أن العروض العربي هو البحور الستة عشر المستعملة فقط ، هي وجهة نظر غير صائبة ، لأن العروض العربي يتمثل بالدوائر العروضية الخمس التي وضعها الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ) وجميع البحور الشعرية التي تنتج عن تفكيك تلك الدوائر أو تُستنبط منها ، والتي تشمل البحور المستعملة والبحور المهمة والبحور المتروكة أو غير المكتشفة ، وقد ذكر عبد الجبار داود البصري وهو يتناول الدوائر العروضية وبحورها ((وقد استنبط الخليل من الدوائر الخمس اثنين وعشرين بحراً))<sup>(16)</sup> ، مؤكداً : ((وقد لاحظ الخليل من خلال التطبيقات الشعرية في الشعر الجاهلي والشعر الإسلامي والشعر الأموي أن خمسة عشر بحراً مستعملة وسبعة بحور مهمة هي : المستطيل والممتد والمتوافر والممتد والمنسرد والمطرّد والمتدارك ، وقد تابعه المتأخرون أيضاً مع أن أوزانها ليست مستكرهة ولا معيبة ، بل إن بعض هذه البحور حينما كثر استعماله

أصبح مألوفاً ومحبياً وهو المتدارك<sup>(17)</sup>، ونشير هنا إلى أن البحر المتدارك انتقل من البحور المهمة إلى البحور المستعملة في العصر العباسي وما بعده وأصبح البحر الشعري المستعمل السادس عشر، وقد قال الدكتور صفاء خلوصي عن البحر المتدارك ((ولم يكن هذا الوزن معروفاً من قبل، وقد اخترعه أبو العتاهية فأخذ عنه وسمي بدق الناقوس))<sup>(18)</sup>، وأشار الدكتور مقداد رحيم في كتابه (عروض الموشحات الأندلسية) إلى ((أن ابن النائب - ت 246هـ - ذكر في كتابه - علم العروض - الذي ما زال مخطوطاً، أن مجموع بحور الشعر اثنان وعشرون بحراً على ما يقتضيه تفكيك الدوائر العروضية، ومن بينها البحور المهمة، ألا أن المستعمل منها هو البحور الستة عشر المعروفة))<sup>(19)</sup>، وهنا نقول إن أي باحث بإمكانه أن يعود إلى الدوائر العروضية الخمس، وإن يكتشف بنفسه أن تلك الدوائر تقوده إلى التوصل إلى أن بحور الشعر العربي هي اثنان وعشرون بحراً، وليست ستة عشر بحراً كما هو شائع، وهذا يدفعنا إلى القول أن البحور المهمة هي مكون أساس من مكونات بحور الشعر العربي وليست من عمل الشعراء المولدين أو من عمل العروضيين المولدين.

3. إن عدم استعمال الشعراء بحراً معيناً في زمن معين لا يعني أن ذلك البحر مهملاً، وحتى لو كان ذلك البحر مهملاً لفترة زمنية (طويلة أو قصيرة)، فإن إمكانية استعماله تظل احتمالاً قائماً، وهذا ما حصل مع البحر (المتدارك)، فالفراهيدي اعتبره من البحور المهمة لأنه لم يجد في العصور الأدبية التي سبقت: الجاهلي والإسلامي والأموي، من الشعراء من استعماله، ولكن هذا البحر غادر صفة البحر المهمل وأصبح من البحور المستعملة في العصر العباسي، على يد الفراهيدي نفسه وعلى يد أبي العتاهية.

ولو أن أحداً غير الفراهيدي وضع علم العروض وأوجد الدوائر العروضية والبحور الشعرية في عصر سبق العصر العباسي، ولنفترض أن ذلك تم في العصر الإسلامي، لعد البحر المقتضب والبحر المضارع في عداد البحور المهمة، لأنهما لم يكونا معروفين في ذلك العصر، فقد عرفا في العصر العباسي إذ كتب على البحر المضارع ثلاثة شعراء هم: أبو نؤاس وأبو المخنف وأبو الجهم، فيما كتب على البحر المقتضب شاعران هما: أبو نؤاس وأبو بكر الشبلي<sup>(20)</sup>.

وذا الشيء يمكن أن يقال عن البحر (المجتث) الذي لم يعرف إلا في العصر الإسلامي، ويذكر الأستاذ عبد الجبار داود البصري، وهو يتحدث عن البحور المهمة ((أن بعض هذه البحور، حينما كثر استعماله، أصبح مألوفاً ومحبياً، وهو المتدارك، وقد صار في الشعر الحر إيقاع العصر))<sup>(20)</sup>.

ومما تقدم، نتوصل إلى أن تسمية البحور المهمة بـ (المهمة) لا تعني أنها بحور منكورة أو مستكرهة، أو أنها يجب أن تلغى من متن العروض العربي لهذا السبب أو ذاك، وإنما تعني أنها غير مستعملة، وليس هناك ضير من استعمالها متى ما وجد الشعراء طريقهم إليها.

4. إن النظر إلى البحور المهمة على أنها مقlobات بحور معينة، يقصد منه الإحياء بعدم أصالة هذه البحور، ولو عممنا وجهة النظر التي ترى أن كل بحر ناتج عن مقlob بحر آخر يعتبر مولداً وغير أصيل، وبالتالي يجب أن يكون مهملاً، لجأنا لـ

القول أن البحر (المديد) بحر مهمل لأنه مقlob البحر (البسيط)، وهذا هو الإثبات:

إن البحر (المديد) في صورته الأصلية هو:

فاعلاتن فاعلن فاعلاتن فاعلن

ولو أعدنا رسم العلاقة بين التفاعيل الأربع ووضعنا تقسيمات جديدة لحدود تلك التفاعيل، لتوصلنا إلى

العلاقة الآتية:

فاعلا تَن فاعلن فاعلا تَن فاعلن

وما دام (فاعلا) مساوياً لـ (فاعلن)،

وما دامت (تَن فاعلن) مساوية لـ (مستفعِلن)،

تكون صورة البحر (المديد) الجديدة هي: فاعلن مستفعِلن فاعلن مستفعِلن

وما دام البحر (البسيط) هو: مستفعِلن فاعلن مستفعِلن فاعلن

فهذا يعني أن البحر (المديد) هو مقlob البحر (البسيط).

## المحور الرابع تفاصيل ضرورية عن البحور المهمة

لم تقدم لنا كتب العروض في متونها إلا سطوراً قليلة عن البحور المهمة ، ولم تعرضها لنا إلا بصورتها العامة ، أي لم تقدم لنا شيئاً عن الزحافات والعلل التي يمكن أن تُصيها ، ولا عن الصور المختلفة التي يمكن أن تكون عليها تلك البحور والناجمة عن إمكانية تعدد أعاريضها وأضربها ، وهذا يعني أن إمكاناتها النغمية ظلت مجهولة .

وكم كنت أتمنى أن تمتد إلى البحور المهمة يد تنقذها من الإهمال الذي أصيبت به على يد العروضيين والنقاد والشعراء على حد سواء ، وتنتشلها من الأرصفة التي ألقيت عليها بعيداً عن شوارع العروض المأهولة بكل ما هو جذاب وفعال وجميل .

ولقد كان سروري كبيراً حين اطلعت في أحد مواقع الإنترنت على بحث بعنوان (رؤية خاصة حول الدوائر العروضية) لباحث من سلطنة عمان اسمه (خلفان بن ناصر الجابري)<sup>(21)</sup> ، أخذ على عاتقه نفض الغبار عن البحور المهمة ، وأبدع في إيضاح تفاعيلها وبيان إمكاناتها وحدد الزحافات والعلل التي يمكن أن تُصاب بها تلك البحور ،

بالاستناد إلى الأنساق والسياقات التي سارت عليها بحور الشعر العربي المستعملة ، منوهاً إلى أن البحور المهمة إمكانية من إمكانات الإيقاع العربي فلا يجب إهمالها وإغلاؤها ، وقد قام بالعمل الذي كنت أتمنى أن أقوم به بنفسي ، وقد توصل الباحث إلى أن البحور المهمة يمكن أن تكون لها (13) عروضاً و(26) ضرباً ، وكما هو واضح في الجدول الآتي :

| ت | اسم البحر | عدد الأعاريض | عدد الأضرب |
|---|-----------|--------------|------------|
| 1 | المستطيل  | 3            | 6          |
| 2 | الممتد    | 2            | 5          |
| 3 | المتوافر  | 2            | 4          |
| 4 | المتند    | 1            | 2          |
| 5 | المنسرد   | 1            | 1          |
| 6 | المطرّد   | 4            | 8          |
| — | المجموع   | 12           | 26         |

ونتوقف هنا لنشير إلى أن إضافة البحور المهمة الستة إلى البحور المستعملة الستة عشر في العروض العربي ، يعني من بين ما يعنيه إضافة (13) عروضاً و(26) ضرباً إلى أعاريض وأضرب العروض العربي المعروفة .

ولقد ذكر الأستاذ عبد الجبار داود البصري أن الأعاريض والأضرب ((هي في نظر الخليل هي (34) عروضاً و (62) - ضرباً ، فإذا أضفنا إليها ما في المتدارك ، تصبح (36) عروضاً و (66) ضرباً))<sup>(22)</sup> ، ولقد جمعت أعداد الأعاريض والأضرب التي وردت في كتاب الدكتور صفاء خلوصي (فن التقطيع الشعري والقافية) ووجدت أنها كما هي موضحة في الجدول الآتي :



| ت  | اسم البحر | عدد الأعرىض | عدد الأضرِب |
|----|-----------|-------------|-------------|
| 1  | الطويل    | 1           | 3           |
| 2  | المديد    | 4           | 7           |
| 3  | البسيط    | 4           | 7           |
| 4  | الوافر    | 2           | 3           |
| 5  | الكامل    | 3           | 9           |
| 6  | الهنز     | 1           | 3           |
| 7  | الرجز     | 5           | 7           |
| 8  | الرملة    | 2           | 6           |
| 9  | السريع    | 3           | 6           |
| 10 | المنسرح   | 3           | 4           |
| 11 | الخفيف    | 3           | 5           |
| 12 | المضارع   | 1           | 1           |
| 13 | المقتضب   | 1           | 1           |
| 14 | المجثث    | 1           | 1           |
| 15 | المتقارب  | 2           | 6           |
| 16 | المتدارك  | 2           | 4           |
|    | المجموع   | 38          | 73          |

والآن لو أننا أضفنا البحور المهملة وما فيها من أعرىض وأضرِب ، لتوصلنا إلى أن العروض العربي يتألف من (22) بحرا شعريا و(50) عروضاً و(99) ضرباً .  
وبهذا نعلم أن البحور المهملة ليست خارجة من العروض العربي أو خارجه عن عروض الخليل ، بل هي جزء لا يتجزأ من صميم ذلك العروض ، وكل قول عن خروج البحور المهملة عن العروض العربي هو قول باطل وأدعاء ليس له سند علمي .

### المحور الخامس مقترحات من أجل الأعمال لا الإهمال

إن استخدام البحور المهملة يعني توسيع قاعدة الإيقاع في الشعر العربي ، ووضع إمكانات عروضية جديدة في خدمة الشعراء العرب ، وإضافة مياه عذبة إلى بحور الأوزان العربية ، ويمكن القول إن زيادة عدد بحور الشعر المستعملة من (16) بحرا إلى (22) بحرا وزيادة عدد الأعرىض من (38) عروضاً إلى (50) عروضاً وزيادة عدد الأضرِب من (73) ضرباً إلى (99) ضرباً يعني زيادة نوعية كبيرة في فرص التنويع الموسيقي في الشعر العربي ناجمة عن زيادة عدد البحور الشعرية بنسبة 37% وزيادة عدد الأعرىض بنسبة 31% وزيادة عدد الأضرِب بنسبة 35% ، ومن أجل إعمال البحور المهملة لا إهمالها وتغيبها وتهميشها ، نسوق إلى المعنيين المقترحات الآتية :

- 1 . أن يقوم مؤلفو كتب العروض العربي بذكر الدوائر العروضية وتوضيحها وشرحها وعدم الاكتفاء بذكر البحور الشعرية التي تضمها تلك الدوائر ، لكي يتمكن القارئ من معرفة العلاقات المتشابهة بين البحور المختلفة ومعرفة ما استعمل منها وما أهمل وما ترك .
- 2 . أن لا تكتفي كتب العروض بذكر أسماء البحور المهملة مع شواهد قليلة تتكرر في كل المصادر تقريباً ، وعدم الاكتفاء بذكر تلك البحور بصورها العامة ، بل عليها الدخول إلى تفاصيلها وذكر الأعرىض والأضرِب التي يمكن أن تكون عليها ، وعليها أيضاً القيام بذكر الدائرة العروضية التي ينتسب إليها كل بحر وتسلسله بين بحور تلك الدائرة ، ويُفضَّل أن يقوم مؤلفو كتب العروض المعروفة المعاصرة بهذا الواجب في الطبقات الجديدة لكتبهم.





- (15) المصدر نفسه : 196 .  
(16) فضاء البيت الشعري ، عبد الجبار داود البصري ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، 1996م : 36 .  
(17) المصدر نفسه : 38 .  
(18) فن التقطيع الشعري والقافية : 196 .  
(19) عروض الموشحات الأندلسية ، د. مقداد رحيم ، دار الشؤون الثقافية ، بغداد ، ط1 ، 1990م : 49 .  
(\*\*) الموسوعة الشعرية / 3 ، وهي قرص مدمج سبقت الإشارة إليه .  
(20) فضاء البيت الشعري : 38 .  
(21) موقع مجلة نزوى الإلكتروني : <https://www.nizwa.com> .  
(22) فضاء البيت الشعري : 39 .

### المصادر والمراجع

- (1) فن التقطيع الشعري والقافية ، د. صفاء خلوصي ، منشورات مكتبة المثنى ببغداد ، الطبعة الخامسة منقحة ومزودة ، 1977م .  
(2) ميزان الذهب في صناعة شعر العرب ، السيد أحمد الهاشمي ، مكتبة النقاء ، بغداد ، 1979م .  
(3) موسيقى الشعر ، د. إبراهيم أنيس ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط3 / 1965م .  
(4) موسيقى الشعر العربي ، الجزء الثاني ، طواهر التجديد ، د. حسني عبد الجليل يوسف ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1989م .  
(5) ديوان أبي العتاهية ، دار بيروت للطباعة والنشر ، بيروت ، 1986م .  
(6) الشعر والشعراء ، ابن قتيبة ، تحقيق : أحمد محمد شاكر ، دار المعارف ، مصر ، القاهرة ، ط2 ، 1967م .  
(7) تاريخ الأدب العربي ، 3 ، العصر العباسي الأول ، د. شوقي ضيف ، دار المعارف ، ط8 ، القاهرة ، 1966م .  
(8) فضاء البيت الشعري ، عبد الجبار داود البصري ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، 1996م .  
(9) عروض الموشحات الأندلسية ، د. مقداد رحيم ، دار الشؤون الثقافية ، بغداد ، ط1 ، 1990م .  
(10) موسيقى الشعر العربي بين الثبات والتطور ، د. صابر عبد الدايم ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة ، ط1 ، 2014م : 224 .  
(11) علنا الخزم والخرم وأثرهما في بناء القصيدة العربية ، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في العروض والقافية ، إعداد الطالبة زكية أحمد إسحاق فطاني ، إشراف الأستاذ الدكتور أحمد محمد عبد الدايم عبد الله ، جامعة أم القرى كلية اللغة العربية وآدابها ، قسم الدراسات العليا ، فرع اللغة ، 1427هـ - 1428هـ : 43 .  
(12) موقع مجلة نزوى الإلكتروني : <https://www.nizwa.com> .  
(13) الموسوعة الشعرية / 3 ، قرص مدمج صادر عن المجمع الثقافي في أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة ، 2003م .

### References

- (1) the art of poetic cutting and rhyme, d. Safa Khulusi, Publications of Muthanna Library in Baghdad, fifth edition revised and more, 1977.  
(2) Gold Balance in the Arab Poetry Industry, Mr. Ahmed Al-Hashimi, Al-Naqa'a Library, Baghdad, 1979.  
(3) Poetry Music, d. Ibrahim Anis, the Egyptian Anglo Library, Cairo, 1965.  
(4) Music of Arabic poetry, Part II, phenomena of renewal, d. Hosni Abdel Galil Youssef, Egyptian General Book Organization, 1989.  
(5) Diwan of Abu Al-Ataheya, Beirut House for Printing and Publishing, Beirut, 1986.  
(6) Poetry and poets, Ibn Qutaiba, investigation: Ahmed Mohamed Shaker, Dar al-Maaref, Egypt, Cairo, 1967.

- (7) History of Arabic literature, 3, the first Abbasid era, d. Shawki Deif, Dar Al-Maaref, 8th floor, Cairo, 1966.
- (8) Poetic House, Abdul Jabbar Dawood Al-Basri, House of General Cultural Affairs, Baghdad, 1996.
- (9) Offers Almoshat Andalusia, d. Miqdad Rahim, House of Cultural Affairs, Baghdad, 1990.
- (10) Music of Arabic poetry between stability and development, d. Saber Abdel Dayem, Modern Book House, Cairo, 2014: 224.
- (11) Al-Khuzm and Al-Khurm and their Impact on the Construction of the Arabic Poem. Language Branch, 1427 - 1428 AH: 43.
- (12) Nizwa Magazine website: <https://www.nizwa.com>.
- (13) Poetry Encyclopedia / 3, CD issued by the Cultural Foundation in Abu Dhabi, United Arab Emirates, 2003.

## الشخصية في قصص العشاق النثرية في العصر الأموي

م.م. نادية سالم عيسى  
قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة القادسية - العراق

أ.د. حازم الكلابي  
قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة القادسية - العراق

### الملخص

تُعد الشخصية المادة الأساس للأعمال القصصية فهي آلية مهمة من آليات تلك الأعمال والعنصر الأساس من عناصرها ، والركن المهم من أركانها ، وهي المكون الأهم للأعمال الحكائية بوصفها عنصراً حيوياً فعالاً تتربط وتتكامل مع مجرى الحكاية . وتختلف أنواع الشخصيات القصصية بحسب اختلاف اتجاه القصة الذي ترد فيه فمنها رئيسة وأخرى ثانوية ولربما هامشية كل منها تمتاز مع العمل القصصي بحسب ورودها وموقعها في تلك القصة ، فالرئيسة تلعب الدور المهم والمميز في القصة والثانوية والهامشية تنبع من سير الأحداث وتلك الأخيرة هي من يحدد موقعها داخل القصة . وهذه الشخصيات تمثل حلقة الوصل الأساس للقصة من بين جمع من العناصر والآليات القصصية من أحداث وزمان ومكان وحتى الحوار . والعمل القصصي الجيد يُقدم لنا الشخصيات بطريقة تلفت انتباه القارئ وتجذبه لها لأنه يُقدم أنماطاً معينة من تلك الشخصيات ويفتح أمامه أفقاً واسعة لمعرفة ملايسات الأحداث قبل قراءتها وتجعله معها حتى نهايتها لذا يُعد إهتمام القارئ والمتلقي بشخص العمل القصصي واضحة .

## Personality in The Stories of Prose Lovers in The Umayyad Era

### ABSTRACT

The character considers the basic element of narrative works, It is an important mechanism of these works and an essential a cornerstone and the most important component of storytelling works because it is a vital and a cutie element that interred lasted and integrated with the course of the tale. The types of characters different according to varies on the direction of the story which contain main or minor characters and sometimes marginal characters , each of which mix with the narrative work according to their role , location of the story .The main character plays an important and distinctive role in the story ,while the minor and marginal character fellow the course of events , and these events renew their location inside the story. These characters represent a basic Link of the story among many narrative elements and mechanisms from events of time , place and even dialogue. The good narrative work offers for us characters in a way that draws the attention of the reader , and attract him to present certain patterns of these characters and opens in front of him wide horizons to know circumstances of events be for reading it and make him near to them till the end .



## البحث

تُعد الشخصية آلية مهمة من آليات العمل السردي، إذ أكد النقاد قديماً ومحدثين على أنها العنصر الأساس من عناصر القصة، ومنهم من عرّف عنها بأنها ركن مهم من أركان ذلك العمل، وواحدة من أهم المحاور الأساسية فيها<sup>(1)</sup>؛ لذا فإن هذا العنصر أو المحور في القصة ( لا نهائي في إحياءاته وتعدد معانيه باتساع التجارب والنصوص)<sup>(2)</sup>، شأنه شأن الحدث واللغة والأسلوب والفضاء (الزماني والمكاني) وحتى الحوار وغيرها<sup>(3)</sup>، فهي من ( المكونات ولكنها تكتسب مع كل تجربة قصصية تلك التجربة، وأسلوبيتها المائزة بما يجعل القراءة -انطلاقاً مع مجموعها أو من أي منها على انفراد بحسب قوة الهيمنة ومداها في النص القصصي- قراءة منهجية كاشفة، وليست مجرد فحص وتأشير)<sup>(4)</sup>.

وقد تتجلى الشخصية القصصية عن طريق أفعال الأحداث وبيان الأفكار، وتخلق عبر علاقاتها مع العناصر الأخرى حياة خاصة بها تكون المادة الأساس للعمل القصصي<sup>(5)</sup> بوصفها ( أهم مكونات العمل الحكائي لأنها تمثل العنصر الحيوي الذي يضطلع بمختلف الأفعال التي تترابط وتتكامل مع مجرى الحكى)<sup>(6)</sup>؛ لذلك لا ضير في أن تكون لها هذه الأهمية التي يُعدها بعضهم الأهمية القصوى عند كُتّاب وقراء ونقاد الأنواع الأدبية الحكائية السردية المتنوعة، سواء أكانت أسطورية أم تاريخية أم اجتماعية، وحتى الشعبية منها<sup>(7)</sup>.

عليه تكون الشخصية كل ما يُشارك في أحداث القصة، سلبية كانت المشاركة أم إيجابية، ومن لا يُقدّم مشاركة في تفاصيل الأحداث لا ينتمي إلى شخصياته بل يكون جزءاً من الوصف<sup>(8)</sup>، فهي ( عنصر مصنوع ومخترع)<sup>(9)</sup>.

وقد يختلف مفهوم الشخصية القصصية بحسب اختلاف الاتجاه القصصي الذي ترد فيه، فهي إما شخصية حقيقية منطلقة من محاكاة<sup>10</sup> واقع نؤمن به، و من مفاهيمه الإنسانية المحيطة، أي تقوم على المطابقة بين ثنائية (السرد- الحكاية)، أو شخصية خيالية تمتزج بالخيال الفني للكاتب أو الروائي تبعاً لمخزونه الثقافي الذي يُعينه على الإضافة مرة والحذف مرة أخرى، والمبالغة وتضخيم الأمر وغير ذلك. وهذه الشخصيات سواء كانت حقيقية أم خيالية فهي مرة تأتي بوصفها شخصية رئيسة تلعب الدور المهم والمميز في القصة ومرة ثانوية، ولربما هامشية، فهي نابعة من سير الأحداث معها وتحديد موقعها في داخل تلك الأحداث<sup>(11)</sup>.

وللشخصية أهمية عند النقاد قديماً ومحدثين، فالقديما منهم ما يميل إلى حبكة العمل السردي أو ما يُسمى بالعقدة على حساب الشخصية<sup>(12)</sup>، والمحدثون يذهبون إلى عدها أهم عنصر من عناصر الفن القصصي<sup>(13)</sup>. وقد ذكر محمد مندور رأياً للأياموس\*: (إن الشخصيات هي التي توجه أحداث القصة وفقاً للأبعاد التي حددها لها المؤلف)<sup>(14)</sup>، وإن هناك علاقات يفرضها الفعل أو مجموعة الأفعال الحكائية التي تقوم بأدائها الشخصيات العاملة في القصة<sup>(15)</sup>، فهي من يقوم بتسلسل الأحداث، بل تُعد الآلية في وجودها، ومن ثم يقوم الحدث بتأدية دورٍ أساسي في الكشف عن ملاسبات الشخصيات، ويوجهها توجيهاً سليماً.

إن الشخصيات في العمل القصصي لها عامل تكويني وبنائي ذو أهمية في بنائها، وهي تمثل حلقة الوصل الأساس من بين آليات العمل القصصي من زمان ومكان وحدث وارتباطها هذا نابع من فكرة ذلك العمل ذاته وما يتطلبه<sup>(16)</sup>.

والعمل القصصي الجيد يُقدم لنا الشخصيات بطريقة تجذب انتباه القارئ؛ لأنه يُقدم للأخير أنماطاً معينة من تلك الشخصيات، ويفتح أمامه آفاقاً واسعة لمعرفة ملاسبات الحوادث قبل قراءتها، وتجعله معها حتى نهايتها؛ لذا نرى اهتمام القارئ بشخص العمل القصصي واضحة؛ لأن القارئ من الممكن أن يتغلغل في تفاصيل حياتهم<sup>(17)</sup>، حتى وإن كانت للقارئ أو السامع فكرة مسبقة عن تلك الشخصية، كاتباً كان أم راوياً، يدفعه للانجذاب معه عن طريق تصويره لتلك الشخصية بطريقة ممسحة في نزاعاتها لتصوير الأحداث حتى وإن كان واحداً.

ويذهب الدكتور (رحمن غركان) في حديثه عن الشخصية القصصية بتعدد أنواعها بقوله: ( إن الشخصية القصصية على تعدد أنواعها حتى في حال كونها كائناً ورقياً إلا إنها إبداع خيالي يصدر عن مرجعيات ثقافية يحتقنها القاص بما يكون فيه حراً عند الإضافة والمبالغة فيها، والحذف والمبالغة في إحياءاته وبث الروح القصصية في تكوينها وتصويرها)<sup>(18)</sup>.



وللعمل القصصي مجموعة من الأدوار – كما أسلفت – منها زمان ومكان وحدث... وغيرها وكذا الشخصية التي تُعد دوراً من هذه الأدوار<sup>(19)</sup>، فهي إما أن تكون رئيسة أو ثانوية أو هامشية سواء كانت حاضرة أم غائبة، متطورة عن طريق تغير أوضاعها ومواقفها أم جامدة؛ متماسكة أم لا<sup>(20)</sup>، لذا فإن إمعان النظر في الشخصيات الرئيسة أو الثانوية في أي نص يجب أن تدرس من وجهة بنوية التي تركز في وجودها على الرجوع الواقع<sup>(21)</sup>، الذي تنمو وتتطور فيه بوساطة ارتباطها المباشر أو غير المباشر بالمجتمعات المحيطة بها وبآليات السرد الأخرى. وفي قصص العشاق النثرية في العصر الأموي أربعة أنماط من الشخصيات شكّلت بالإجمال ما موجود في تلك القصص وهي على التوالي:

#### أولاً: الشخصيات الرئيسة:

اذ تُشكّل ( الشريان النابض والعصب الحي الذي يمد القص بحيويته وطاقته لتكون مركز إشعاع القص وسر تألقه )<sup>(22)</sup>، وهي التي يعتمد عليها النص في إسناده عليها بوساطة تقديم وقائع الأحداث بوصفها الأداة المُحرّكة لتلك الأحداث التي تسير بها إلى ذروتها فالعقدة ثم الحل<sup>(23)</sup>، وهي التي تستمد سماتها الأساس<sup>(24)</sup> من واقع معلوم إلى حد ما<sup>(25)</sup>.

والشخصية هي محور سير أحداث السرد القصصي المرتبطة بالفكرة الرئيسة التي تلف حولها الحوادث والعناصر السردية الأخرى<sup>(26)</sup>، وهي التي يهتم بها المتلقي والملقي معاً؛ لأنها تحتل المركز المهيمن في كثافة القص بوصفها انعكاس بُعدٍ من أبعادها المختلفة<sup>(27)</sup>، و( بوصفها أكثر العناصر القصصية استقراراً في الذهن )<sup>(28)</sup>؛ لذا كان لها ذلك الحضور البارز والمميز في قصص العشاق النثرية التي اهتمت بالشخصية الرئيسة بأبعادها المختلفة التي ارتبطت بشكل مباشر بالشخصيات الأخرى من ثانوية وهامشية وشخصية راوٍ، وارتبطت بالعناصر والآليات السردية الأخرى.

ولو وقفنا عند مجمل قصص العشاق النثرية لوجدنا أن لها حضوراً واسعاً ومميزاً تدور حوله الأحداث بطريقة تلعب هي فيه دوراً بارزاً كما في قصة صخر بن الجعد مع ابنة عمه كأس، إذ ( كان صخر بن الجعد مغرمًا بكأس بنت جندب وكان يشبب بها، فلقية أخوها وقاص وكان شجاعاً )

فقال له: يا صخر إنك تشبب بابنة عمك وشهرتها، ولعمري ما بها عنك مذهبٌ ولا لنا عنك مرغِب، فإن كانت لك فيها حاجة فلهم أزواجكم، وإن لم تكن لك فأقسم بالله لئن فعلت ذلك ليخالطنك سيفي، فقال له: بل والله إن لي لأشد الحاجة إليها، فوعده موعداً وخرج صخرٌ لموعده حتى نزل بأبيات القوم .

فنزل الضيف فقام وقاص فذبح وجمع أصحابه وأبطأ صخر عنهم، فلما رأى ذلك وقص بعث إليه: أن هلم لحاجتك، فأبطأ ورجع الرسول فقال مثل قوله فغضب وعمد إلى رجلٍ من الحي ليس بعدل بصخر، يُقال له حصنٌ وهو مغضب لما صنع فحمد الله وأثنى عليه وزوجه واخترق القوم، ومروا بصخر، فأعلموه تزويج كأس بحصن فرحل عنهم من تحت الليل، واندفع يهجوها بالأبيات التي قذفها فيها فيما قذفها، وذلك قوله حين يقول:

#### أنكحها حصناً ليطمس حملها قد حملت من قبل حصن وجرت

أي زادت على تسعة أشهر، قال: وتدافع القوم إلى المدينة وأميرها يومئذ طارق مولى عثمان، قال: فتنازعوا إليه ومعهم يومئذ رجل يُقال له حزمٌ وكان من أشد الناس على صخر شراً... قال: فأقيموا عليه البينة بقذف كأس. فضرب الحد، وعاد إلى قومه وأسف على ما فاتته من تزويج كأس فطفق يقول فيها الشعر<sup>(29)</sup>.

تأخذ شخصية (صخر بن الجعد) قوة حضورها في النص القصصي إذ أصبحت هي العنصر الفعّال، وذات تأثير بارز في طريقة سير الأحداث، بطريقة تشبب صخر بابنة عمه أمر تصدّى له الأخ بشجاعة عندما عرض عليه تزويجه منها، كي لا ينتشر عار التشبيب؛ لأن المجتمع آنذاك يقف بوجه من يتشبيب بالنساء المحصنات ويمنع ذلك بشدة فتعكس ثقافة ذلك المجتمع على العاشق بالدرجة الأساس، فإما أنه لا يستطيع التعبير عن حبه فإن يخفي ذلك

أو أن يُعبّر عما يجول في خاطره بالشعر، وإذا قال فيها شعراً يُقام عليه الحد إلا أنه في الحالتين كلتيهما يكون محروماً ويواجه مجتمعا يضيق عليه ما يُريد، فصخر على الرغم من مواعده مع ابنة عمه إلا أنه لم يستطع تحقيق ما يُريد وحبيته، فأخذ يقذف بحصنٍ فأقام عليه صاحب المدينة الحد.

ومن النماذج القصصية الأخرى قصة (سيد العشاق) التي أوردها صاحب كتاب (مصارع العشاق) فقد روي أن رجلاً من ولد سعيد بن العاص عشق (جاريةً مُغنية بالمدينة فهم بها دهرًا، وهو لا يُعلمها بذلك، ثم إنه ضجر فقال: والله لأبوحنّ لها، فأتاها عشيةً فلما خرجت إليه، قال لها:

بأبي أنتِ أتغنين:

نجزون بالود المضاعف مثله إن الكريم من جزي الود بالود

قالت: نعم، وأغني أحسن منه، ثم غنت:

لذي ودنا المودة بالضعف ب فضل الباري به لا يجازي

وبدا ما بنا لكم ملأ الأرن وأقطار شامها والحجاز

فاتصل ما بينهما فبلغ الخبر عمر بن عبد العزيز، وهو أمير المدينة فابتاعها له وأهداها إليه، فمكثت عنده سنة ثم ماتت، فبقي مولاهما شهراً أو أقل ثم مات كمداً عليها، فقال أبو السائب المخزومي: حمزة سيد الشهداء، وهذا سيد العشاق، فأمضوا بنا حتى ننحدر على قبره سبعين نحره كما كبر النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) على قبر حمزة سبعين تكبيرة. قال: وبلغ أبا حازم الخبر، فقال: ما من مُحِبٍّ في الله يبلغ هذا إلا ولي<sup>(30)</sup>.

في هذا النص نرى أن الإرادة تتميز بأنها وظيفة ضرورية لإيجاز أي مشروع أو إتمام أي فكرة أو على أقل تقدير محاولة لإتمامها ذلك لأنها تُشكّل الشرط الأول لراحة الذات، فالرجل العاشق – الشخصية الرئيسة في القصة- كانت هي بؤرة الحدث السردي كاشفة لنا عن بُعدها الحسي والشعوري في تحمله السقم والعذاب في هيامه الذي استغرق دهرًا إلا أنه قرر بإرادة وصلابة البوح للجارية المغنية معاناته فكان إتمام أمر تلك الإرادة بالحدث والحوار السريين وتحقيق حالة من الانسجام أدت إلى عيش الاثنين معاً، إلا أن الموت أسرع من الفرحة فسرق ما عاشاه، فمات الأول ومات الآخر حزناً عليه.

ولشخصية مجنون ليلي قصص كثيرة تداولها العرب نذكر منها ما روي عن نوفل بن إسحاق الذي كان والياً على الصدقات أيام مروان أو عبد الملك<sup>(31)</sup>، الذي قال( قدمت على بني عامر لأخذ أموال الصدقة فرأيت شخصاً عارياً يلعب بالتراب فأمرت له بثوب فقيل لي لو كان يلبس لكان في مال أبيه كفاية فإنه سيد الحي ولكنه قد تولع بحب امرأة فصيرته هكذا قال فقمت إليه وكلمته فلم يعقل فقيل لي إن أردت أني فهم ما تقول فاذكر له ليلي فقلت أتحب ليلي قال نعم قلت له أتريد أن أزوجك بها قال أو ممكن ذلك؟ قلت نعم فقال يا له من جميل لو أن أهل الأرض شكروك معي لم يفوا، فعند ذلك قام فلبس ثيابه وأقام معه بوعده منه إلى يوم مجتمع لهم فهم ليأخذوه، فأخبروه بإهدار السلطان دمه فصرفه وقيل هموا هموا بقتاله فصرفه إنما كان خوف الفتنة فقال المجنون له والله إنك لم تف بالوعد ثم مرق ما عليه وانصرف<sup>(32)</sup>.

تُشكّل هذه المرحلة التي وصفها الراوي أهم مراحل حياة المجنون المتمثلة بتمرد على الحياة الكلية التي عاشها لأنها من جهة تستغرق مرحلة عذاب وعطاء للعشق المتمثل في الصبا والشباب، فالأحداث تبدو فكرة من آلام واقع المجنون الذي أحلامه تضمر رؤياها إضماراً غير بعيدة عن الواقع حتى أن الراوي افتتح أمام القارئ ثنائية (الواقع/ الحلم) الواقع المرير له بوصفه محب (متمسك) ومعاند (بتجرده من ثيابه)، ومكابر تعترض طريقه العراقيل بوصفه شخصية محبة مكبل بالصعاب لكنه وجد وميض لأمل يُقربه ممن يهوى تحفره على التوغل في قضية ومواصلة الطريق<sup>(33)</sup>.

فكرة الزواج التي عُرضت على المجنون كانت بحد ذاتها فكرة تدعو للمجنون لأن التعاقد مع العشيرة أو القبيلة أو المجتمع وفقاً لتقاليدهم خطوة بائسة لأنهم حكموا على الشخصية الرئيسة (المجنون) بالقتل أو إهدار الدم لأن تعاليم وتقاليد الثقافة الدينية والأعراف القانونية ألحت عليه بمسايرتها وجرم هذا التعاقد بين ذاتين متشاركين في محور الرغبة، فكسر ذلك كل أمل عنده فعاد إلى ما كان عليه معاتباً بعدم الوفاء بالعهد مع جميع من عاهدوه، فالشخصية الرئيسة ساعدت هنا على توهج سرد الأحداث وإظهار ما تتصف به من شجاعة، فموقف المجنون جعل السارد يتفاعل مع الموقف مما نتج عنه تطور فكري للسرد إزاء الحدث<sup>(34)</sup>.

#### ثانياً/ الشخصيات الثانوية:

تكون الشخصيات الثانوية مرافقة للشخصيات الرئيسة تسهم في إكمال الحدث عن طريق إكمال نواقص النص القصصي وكذا سد فراغاته الحاصلة نتيجة ملابسات الحوادث هذه يتم عن طريق دورها الثانوي الذي تؤديه، فالشخصية الثانوية لا تتميز بحضورها ولا يعتنى النص بها عناية فائقة من ناحية صفاتها وملامحها الجسدية والمعنوية بل تقوم بتدوير الشخصية الرئيسة وتتصل بها اتصالاً مباشراً يُنمّي بدوره الحدث بترابط الأفعال وتوسع مساحة النص<sup>(35)</sup>، وهذه الشخصية تسير موازية للشخصية الرئيسة وتتفاعل معها في أحداث القصة، إلا إنه ليس لها دور فعال في إيجاد الحل أو المشاركة في حل أزمة القصة إلا في نطاق محدد الأبعاد<sup>(36)</sup>، وانما فعاليتها بوصفها شخصية مساعدة في تسليط الضوء على الشخصية الرئيسة، وتساهم في المشاركة بجوانب من القصة<sup>(37)</sup>.

ومن أمثلتها في قصص العشاق النثرية في العصر الأموي ما ذكره ابن إسحاق الوشاء في باب لمن مات في عشقه:  
( خرجت في طلب ناقة لي فوردت على ماء من مياه حي، فإذا بعسكريين أحدهما قريب من الآخر، وإذا في أحد العسكرين شاباً شكرياً )

\* قد نهكته العلة، فهو كالشن البالي، فدنوت لأعرف خبره فسمعته وهو يقول:

لا ما للمليحة لا تعود      بغل بالمليحة أم صدود  
رضت فعادني أهلي جميعاً      مالك لا نرى فيمن يعود  
قدتكم بينهم فتلفت شوقاً      فقد الإلف يا أملي شديد  
لو كنت السقيمة كنت أسعى      يك ولم يُنهني \*\* الوعيد

قال: فسمعت كلامه، فبادرت نحوه، وبدرنها النساء فتعكفت بها، فأحس بها فوثب مبادراً نحوها، فحبسه الرجل فجعلت تجذب \*\*\* نفسها من النساء، ويجذب نفسه من الرجال، حتى التقيا فاعتنقا وبكيا ثم شهقا فخرا ميتين فخرج شيخ من بعض الأجنية فوقف عليهما، فاسترجع ثم قال: رحمكما الله أما والله لقد كنت لم أجمع بينكما في حياتكما لأجمعن بينكما بعد موتكما، فأمر بهما فكفنا في كفٍ واحدٍ، ودُفنا في قبرٍ واحدٍ، فسألت عنهما فقال: هذه بنتي وهذا ابن أخي، فبلغ بهما الحب ما ترى<sup>(38)</sup>.

ففي النص شخصية ثانوية وظفها السارد في القصة للقيام بمهام معينة جاءت في نهاية الأحداث يكتمل بها السرد وهذه الشخصية على ضعف حضورها في النص وثانويتها إلا أن القصة لا يمكنها الاستغناء عنها حتى وإن وردت في آخر الحدث؛ لأنها سارت بالأحداث إلى نهايتها ووضعت النهاية الحتمية للقصة وهي موت العاشقين وخروج الشيخ (الشخصية الثانوية) ليصل بأحداث القصة إلى النهاية عندما ترحم عليها وتأسف لأنه لم يجمع بينهما في الحياة الدنيا وأقسم أن يجمع بينهما بعد موتهما فلفهما بكفنٍ واحدٍ، فاصبحت شخصية الشيخ عنصر تكميلي للنص القصصي.

وقيل في قصة أخرى ( إن رهط بثينة انتمنوا عليها عجزاً منهم يتقون بها يُقال لها أم منظور: فجاءها جميل فقال لها: يا أم منظور أريني بثينة فقالت لا والله لا أفعل، قد انتمنوني عليها فقال: أما والله لأضربنك! فقالت: المضرة والله في أن أريكها فخرج من عندها وهو يقول:

أ أنس لا أنس منها نظرة سلفت الحجر يوم جلتها أم منظور

لا انسلبتها خرساً جبائرهما ي من ساقط الأوراق مستور

فما كان إلا قليل حتى انتهى إليهم هذان البيتان، قال فتعلقوا بأُم منظور: فحلفت لهم بكل يمين فلم يقبلوا منها) (39)

لقد تجاوز موضوع الحب والعشق اهتمام كثير من الشعراء إلى الكتاب فقد شاع في أدبنا العربي -ابتداءً من عصرنا محور الدراسة (العصر الأموي)- قصص كثيرة، طويلة وقصيرة تدور حول قضايا ومواقف العُشاق وحكاياتهم<sup>(40)</sup>، فنرى قصصهم حافلة بالمواقف والمشاهد التي تدعو القارئ للوقوف عليها بكل عناصرها من شخصيات وحدث وحوار وفضاء... وغيرها. ففي القصة السالفة الذكر مثلما للشخصية الرئيسة دور فيها كذا للشخصية الثانوية دور في كونها تسير بالأحداث وتعد مكملة لها، فـشخصية أم منظور التي انزاحت بالسرد إلى وجهة نظرها فتبدو كالشخصية الرئيسة الثانية بأنها ظلت خاضعة لأوامر القبيلة في حفظ الأمانة، المجتمع الذي يُشكّل أهم عارض أمام أم منظور بالخضوع لما أَراده جميل منها وإن كان هو نفسه ضحية لإرغامات باقي أفراد القبيلة التي ينتمي إليها الذين يرتبطون بالصد للذات ؛ لأنه يفعل ما لا يطيعونه فينتهي هذا الحدث بهيمنة الفعل الصادر من الذات (أم منظور) بخضوعها التام لقيم الأنا الأعلى مؤكدة بذلك نوعية القيم المخزونة والمنحكمة في سلوكها الآنوي ومن ثم في سير الأحداث عكس ما أَراده ، فهي مزدوجة ومُركّبة من جهة ، ومتميزة لتحقيق ما طلبته القبيلة منها من جهة أخرى ، والخسارة بعدم تصديق ما حدث رغم حلفها بكل يمين ، فتميزت المرة الثانية بالإخفاق والتكذيب فجاءت خسارتها تماماً كخسارة الشخصية الرئيسة (جميل).

وقد روي في قصة عشق أخرى حين ( اختفى إبراهيم بن المهدي في هربه من المأمون عند عمته زينب بنت أبي جعفر فولّدت بخدمته جارية لها اسمها ملك وكانت واحدة زمانها في الحُسن والأدب طلبت منها بخمسمائة ألف درهم فهوئها إبراهيم وكره أن يراودها عن نفسها فغنى يوماً وهي قائمة على رأسه:

أ غزالاً لي إليه مافع من مقلتيه

أ ضيف وجزاء المضيف حسان إليه

ففهمت الجارية ما أراد فحكّت ذلك لمولاتها فقالت اذهبي إليه فأعلميه أني وهبتك له فعادت إليه فلما رآها أعاد البيتين فأكبت عليه فقال لها كُفي فلست بخائن فقالت قد وهبتي لك مولاتي وأنا الرسول فقال أما الآن فنعم) (41).

إن الشخصية الثانوية لا تكلف القاص كثير عناية في رسمها ولا في تحليلها؛ لأنها مقتبسة من واقع الحياة تمتاز بالبساطة والمحدودية العفوية، فشخصية (العمة) تنبع من بواطن الشخصية الرئيسة ومن ثم هي مساعدة في توضيح الوقائع وحلها فهي تلعب دور المساعد في إكمال سردية القصة، فترمز للحب والشفقة لحظة سرد أَرادها الراوي ليبعث للشخصية الرئيسة الأمل والثقة بالنفس بعد بأس أصابها.

وقد وردت كثير من القصص التي جاءت بشخصية ثانوية موازية للشخصية الرئيسة ومتابعة للحدث معها في العديد من المصادر التي وقفت على قصص العُشاق النثرية في عصر محور الدراسة<sup>(42)</sup>.



### ثالثاً: الشخصية الهامشية

هذه الشخصية هي النوع الثالث من أنواع الشخصيات الواردة في قصص العشاق النثرية ( التي تقع في آخر مشهد فتتساوى في حضورها مع عناصر تكميلية أخرى يعتمدها النص في تجسيد وقائعه من دون أن تكون لها ميزة أو سمة أو اتصال مباشر بالشخصية الرئيسية) <sup>(43)</sup> لنص القصة.

والشخصية الهامشية تظهر قليلاً في القصة، ولذلك لا تلفت نظر القارئ، وأحياناً لا تختلف وظيفتها عن وظيفة الأشياء الثانوية الأخرى داخل القصة، وهي الشخصية التي تُبنى حول فكرة واحدة لذا لا تتغير في داخل القصة ولا تمتلك عنصر الإدهاش وإنما هي ثابتة بكل تفاصيلها <sup>(44)</sup>، بمعنى آخر أنها شخصية لا تتغير ولا تتطور ومن ثم لا تُساهم مساهمة فعّالة وكبيرة في الحكمة وبالمقابل يمكن أن تُعبر أو تشارك في الحدث بجمل قليلة لا تحمل أبعاداً مميزة ولا أفكاراً عميقة وبالمقابل فهي لا تتطور بتطور الأحداث <sup>(45)</sup>، لأنها تلعب دور العنصر التكميلي للقصة ويعتمد عليها القاص في تجسيد وقائع معينة.

ومن الشخصيات الثانوية في قصص العشاق النثرية ما روي في قصة عشق مجنون ليلي: ( كان سبب عشق المجنون لليلي، أنه أقبل ذات يوم على ناقة كريمة وعليه خُلتان من حُلل الملوك، فمر بامرأة من قومه يُقال لها: كريمة، وعندها جماعة نسوة فيهن ليلي، فأعجبهن جماله وكماله فدعونه إلى النزول والحديث. فنزل وجعل يحدثهن وأمر عبداً له معه فعقر لهن ناقته وظلّ يحدثهن بقية يومه، فبينما هو كذلك إذ طلع عليهم فتى عليه بُردة من بُرد الأعراب يُقال له: (منازل) يسوق معزى له، فلما رأيته أقبلن عليه، وترك المجنون فغضب وخرج من عندهن وأنشأ يقول:

عَقِرُ مِنْ جُرّاً كَرَمَةٍ نَاقَتِي      وَصَلِي مَفْرُوشَ لِيُوصِلَ مَنَازِلَ

إِذَا جَاءَ فَعَقَعَنَ الْخُلِيَّ وَلَمْ أَكُنْ      إِذَا جِئْتَ أَرْضِي صَوْتَ تِلْكَ الْخَالِخِ

تِي مَا انْتَصَلْنَا بِالسَّهَامِ نَضَلْتَهُ      إِنْ نَرَمَ رَشَقًا عِنْدَنَا فَهُوَ نَاضِلِي

قال: فلما أصبح لبس حُلته وركب ناقته له أخرى ومضى متعرضاً لهن فألقى ليلي قاعدةً بفناء بيتها وقد علق حبه بقلبها وهويته وعندها جويريات يتحدثن معها فوقف بهن وسلم فدعونه إلى النزول وقلن له: هل لك في محادثة من لا يشغله عنك منازل ولا غيره؟ فقال: أي لعمري، فنزل وفعل مثل ما فعله بالأمس، فأرادت أنتعلم هل القصة يتناسل لها عنده مثل ما له عندها فجعلت تُعرض عن حديثه ساعةً بعد ساعة وتحدث غيره وقد كان علق بقلبه مثل حبها إياه وشغفته واستملحها فبينما هي تُحدثه إذ أقبل فتى من الحي فدعته وسارته سراراً طويلاً ثم قالت له:

انصرف ونظرت إلى وجه المجنون قد تغير وانتقع لونه وشق عليه فعلها فأنشأت تقول:

لَا نَا مُظْهَرٌ لِلنَّاسِ بَغْضًا بَغْضًا      كُلُّ عِنْدَ صَاحِبِهِ مَكِينٌ

بَلَّغْنَا الْعِيُونَ بِمَا أَرَدْنَا      فِي الْقَلْبَيْنِ ثُمَّ هُوَ دَفِينٌ

فلما سمع البيتين شفق شهقة وأغمى عليه، فمكث على ذلك ساعةً ونضحوا الماء على وجهه (حتى أفاق) وتمكن حب كل واحد منهما في قلب صاحبه حتى بلغ منه كل مبلغ) <sup>(46)</sup>.

لقد أورد صاحب كتاب الأغاني سبب عشق المجنون لليلي فذكر قصته معها من خلال سرد أحداث القصة في أكثر من موضع إلا أنه في هذا وردت قصة شخصية هامشية ظهرت مع الشخصية الرئيسية بوصفها شخصية سردية في حدثها مع الحدث الرئيس والشخصية الرئيسية عن طريق الأفعال التفسيرية التي تثنى الحدث، فهي لا تطال الحدث الرئيس فحسب ولكنها تطال أيضاً الموضوع الفردي الذي جاء به (منازل) فأصبحت شخصية هامشية مرافقة للحدث الرئيس وهي جاءت موازية للشخصية الأخيرة انفلتت معها في أحداث القصة إلا إنها ليس لها دور فعّال وبناء في الوصول كل أزمة القصة والحدث.



ومن الشخصيات الهامشية في قصص العشاق ما روي في قصة بشار بن برد مع إحدى النساء إذ يروي ( أن النساء المتطرفات كنَّ يدخلن إلى بشار في كل جمعة يومين، فيجتمعن عنده ويستمتعن من شعره، فسمع كلام امرأة منهن فعلقها قلبه وراسلها أن تواصله، فقالت لرسوله: وأي معنى فيك لي أو لك في! وأنت أعمى لا تراني فتعرف حسني ومقداره، وأنت قبيح الوجه فلا حظ لي فيك! فليت شعري لأي شيء تطلب وصال مثلي، وجعلت تهزأ به في المخاطبة، فأرى الرسول رسالة فقال له: عُد إليها فقال لها:

يرى له فضل على آبارهم  
أشط سجدن غير أوابي  
نقاه بعد ثلاث عشرة قائماً  
أشط سجدن، غب أهـ  
عمل المؤذن شك يوم سحاب  
كان همامة رأسه بطيخة  
نملن إلى ملك يرجله جابي (1)

إن الحدث الذي تقوم عليه القصة “ لا يكون دائماً إيجابياً في أثره، فمع أنه يجب أن يقرر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة حقيقة عن الحياة أو السلوك الإنساني فإنه غير محتاج لأن يحل مشكلة” (2)، فنرى في هذه القصة سلوك السيئ الصادر من قبل المرأة التي عشقها بشاراً وطريقة ردها السلبي على رسوله صاحب الحظ السيئ معها لأنها حطمت أمنية بشار لحظة التمني، فكان بذلك للشخصية الهامشية (الرسول) دوراً في نمو الأحداث والوصول بها إلى النهاية التي كانت مرافقة لكل منهما، ونقله بأمانة كليهما.

ومن النماذج الأخرى في القصص قصة عاشق يقتل حبيبته وينتحر فقد روي فيها أنه ( خرج ناس من بني حنيفة ينتزهون فبصر فتى منهم بجارية فعشقه فقال لأصحابه: انصرفوا حتى أقيم وأرسل إليها، فطلبوا إليه أن يكف وأن ينصرف، فأبى وانصرف القوم، وجعل يرسل الجارية حتى وقع في نفسها، فأقبل في ليلة أضحيان متقلداً قوساً، والجارية نائمة بين أخوتها، فأيقظها، فقالت: يا فاسق انصرف وإلا والله أيقظت إخوتي، فقاموا إليك، فقتلوك، فقال: والله للموت أهون عليّ مما أنا فيه، ولكن أعطيني يدك أضعها على فؤادي وأنصرف، فأعطته يدها، فوضعها على فؤاده ويده ثم انصرف.

فلما كانت الليلة القابلة أتاها، وهي في مثل حالها، فأيقظها فقالت له مثل قولتها الأولى، وردّ هو عليها مثل قولها، وقال: لك والله عليّ إن أمكنتني من أن لا أعود إليك وأنصرف، ووقع في نفسها مثل النار، ونذر به الحي، فقالوا: ما هذا الفاسق في هذا الحي ذاهباً وجائياً؟ انهضوا بنا حتى نخرجه فأرسلت إليه أن القوم يأتونك الليلة، فالحذر، فلما أمسى خرج ناحية عن الحي، فقع على مرقب له ومعه قوسه وأسهمه، وكان أحد الرماة، وأصاب الحي من النهار مطراً، فلها عنه، فلما كان في آخر الليل ذهب السحاب وطلع القمر، فخرجت ثريده وقد أصابها الندى، فنشرت شعرها وكانت معها جارية من الحي، فقالت: هل لك في عباس؟ وهو اسمه، فخرجتا تمشيان فنظر إليهما وهو على المرقب فظن أنهما ممن يطلبه، فرمى بسهمه فما أخطأ قلب الجارية فعلقه، وصاحب الجارية التي كانت معها، وانحدر من المرقب الذي كان عليه، فإذا هو بالجارية متضمخة بدمها فقال عند ذلك وهو يبكي:

عق الغراب بما كرهه  
بكى وأنت قتلتها  
ولا إزالة للقدر  
اصبر وإلا فانتحر

قال الراوي: ثم وجأ نفسه بمشاقصه حتى مات، وجاء الحي فوجدوهما ميتين، فدفنوهما في قبر واحد (47).

لقد أورد الراوي شخصية هامشية في هذه القصة وهي شخصية جارية الحي التي خرجت مع الجارية العاشقة للفتى وحديثهن البسيط مع بعض وان لها حضوراً تكملياً للأحداث في تجسيد وقائع حدثت مع العاشقين، وسردت فيما بعد ما حدث لها وهي التي ظهرت قليلاً في القصة إلا إنها لها دوراً في الأحداث فشأنها شأن الأمور الثانوية التكميلية الأخرى وعن طريق ثانويتها أكملت الشخصية الرئيسة أحداثها وشاركت مصرع الاثنين، هذا فضلاً عن الحضور الواسع لهذا النوع من الشخصيات فيقصص العشاق النثرية في العصر الأموي في العديد من مصادرها (48).

#### رابعاً: شخصية الراوي

إن مسألة حضور الشخصية الراوي في السرد القصصي والدرجة التي تتمتع بها تلك الشخصية من حضور تُعد من الآليات المهمة للعمل السردية بوصفه التقنية التي عن طريقها تنطلق الرؤية إلى عالم القصة<sup>(49)</sup>، وهذا الراوي الشخصية ( يختلف عن سابقه من حيث كونه يفعل بالفعل الذي يوجد فيه، ويقع عليه الفعل إيجاباً أو سلباً )<sup>(50)</sup>، لذا فالقارئ يرى الشخصية بكل أنواعها وتفصيلها عن طريق استعمال كل طرق العرض، سواء كانت مباشرة أم غير مباشرة، وبكل أنواع الحوار وطرقه المختلفة المعروفة عند القارئ<sup>(51)</sup>، فالراوي يوضح للقارئ الضمائر المختلفة للشخصية المختلفة أو المتغيرة خلفها، فكثيراً ما يرتبط الراوي بضمير السارد الذي يضيفها المؤلف على لسانه الغرض من ذلك كي يقع وراءه<sup>(52)</sup>، فالراوي هو الذي يمهّد لخطاب الشخصيات ويتولى مهمة التصوير ومراقبة الأحداث التي تدور حول تلك الشخصيات لأن العمل القصصي يظهر عن طريق ما يُعرض وما يُروى للسامع أو القارئ<sup>(53)</sup>، وشخصية الراوي في قصص العُشّاق النثرية بوصفها موقعاً يمهّد لأحداث القصة بالوقوف على أهمّ ملايسات الحادثة عن طريق عرض لواقع اجتماعي سياسي يؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على الشخصيات يقع على عاتقها مهمة وصف الواقع بوصفه موقعاً لتلك الأحداث.

ومن أمثلة قصص العُشّاق النثرية التي ورد فيها الراوي الشخصية بوصفه موقعاً مُعبّراً عن حالة مجتمع ظالم متسلط على أغلب طبقات ذلك المجتمع، فمثال ذلك ما روي في قصة للعُجير السلولي إذ قال ابن الأعرابي: ( كان العُجير يتحدث إلى امرأة من بني عامر يُقال لها جملٌ فألفها وعلقها ثم انتجع أهلها نواحي نصيبين فتبعته بنفسه، فسار إليهم فنزل فيهم مجاوراً ثم رآه مُنازلاً مُلازماً محادثة تلك المرأة فنهوه عنها وقالوا: قد رأينا أمرك فإما أن انقطعت عنا أو ارتحلت عنا، أو فأذن بحرب، فقال: ما بيني وبينها ما يُنكر وإنما كنتُ أتحدث إليها كما يتحدث الرجل الكريم إلى المرأة الحرة الكريمة، فأما الريبة فحاش لله منها ثم عاود محادثتها فانتهبوا ماله وطرده فأتى محمد بن مراد بن الحكم وهو يومئذ يتولى الجزيرة لأخيه عبد الملك بن مروان )<sup>(54)</sup>.

هذه القصة التي تروي أحداث العُجير السلولي مروية من قِبل الراوي (ابن الأعرابي) بضمير المتكلم بوصفه راوياً عارفاً بتلك الشخصية يعيش في عالم قريب منه أو لربما هو مشارك في تلك الأحداث عن طريق صلته بتفاصيل القصة بوصفه راوياً فهو السارد المشارك فيها، موضعاً مجتمعاً ظالماً بعادته وتقاليده بحرمة يفرضها على أفراد<sup>(55)</sup>.

وفي رواية أخرى عن أبي سهل الساعدي قال: (دخلت على جميل وبوجهه آثار الموت فقال لي يا أبا سهل إن رجلاً يلقي الله ولم يسفك دمًا ولم يشرب خمرًا ولم يأت فاحشة أفترجوا به الجنة؟ قلت أي والله فمن هو؟ قال إني لأرجو أن أكون ذلك فذكرت له بثينة فقال إني لفي آخر يوم من الدنيا وأول يوم من الآخرة لا نالتي شفاعة محمد إن كنت حدثت نفسي بريئة قط )<sup>(56)</sup>.

في هذا السرد القصصي كان للراوي (أبي سهل الساعدي) دوراً واضحاً في سرده للأحداث فهو المُحرّك لها والواصف الرئيس للحالة، بوصفه الطابع الشخصي للقصة وبعده الصوت الموضوع من قِبل الكاتب ليكون مشاركاً مع الشخصية في نقل أحداثها للقارئ باستعماله تيار الوعي الممكن في سرد قصة المجنون متمنياً مع الأخير أن تنال الشفاعة وأن تكون الجنة أمنيته الأخيرة.

ورد في المصادر التي نقلت قصص العُشّاق النثرية أن الراوي هو نفسه الشخصية الرئيسة للأحداث فهو الذي يروي بنفسه قصة عشقه فقد ذكر عن نصيب عن نفسه أنه عشق أمة لبني مدلج وشعره فيها فقد روي عن ( محمد بن خلف بن المزربان قال دخل نصيب على عبد العزيز بن مروان. فقال له عبد العزيز وقد طال الحديث بينهما: هل عشقت قط؟ قال: نعم: أمة لبني مدلج. قال: فكنت تصنع ماذا؟ قال: كانوا يحرسونها مني، فكنت أقتع أن أراها في الطريق وأشير إليها بعيني أو حاجبي، وفيها أقول:

قفت لها كيما تمرّ لعنّي خالسا التسليم إن لم تُسلم

لما رأني والوشاة تحدرت داعمها خوفاً ولم تتكلم

### ساكنين أهل العشق ما كنت أشتري جميع حياة العاشقين بدرهم

فقال عبد العزيز: ويحك! فما فعلت؟ قال: بيعت... قال: فهل في نفسك منها شيء؟ قال: نعم (57).

في بعض قصص العشاق النثرية أن الشخصية الرئيسة هي نفسها الراوي لأحداث قصة ضمن خطاب قصصي تتعدد فيه الأحداث وكان القصة تتحرك وفق روايته بوصفه الشخصية الأهم فيها تتفاعل مع الشخصيات الأخرى بزمان ومكان وحدث يتحركون جميعاً ويتجاوزون أهم مقطع في القصة جراء إخفاق الذات العاشقة من تنفيذ رغبتها بواسطة مشروع النقاء ما بمن تحبمن خلال علاقتهما (الذات ورغبة المحب) متنبئة من توق ذاتي في تحقيق أمر خاص بها، فشخصية الراوي تحاور مع الشخصية المحاور من خلال طرح الأخيرة للعديد من التساؤلات في كيفية متابعة المحب وتحمل ما كان يجري من حرمان قبيلة ومخاطبتها بشعر يخفف من حدة الأمر عليه.

ومن القصص الآخر التي يسرد فيها العاشق الراوي قصة عاشق آخر في قصة أوردها صاحب كتاب مصارع العشاق عنوانها (أعشق من كثير عزة) فقد (دخل كثير عزة على عبد الملك بن مروان، فجعل ينشده شعره في عزة، وعيناه تذرفان، فقال له عبد الملك: قاتلك الله يا كثير: هل رأيت أحداً أعشق منك؟

قال: نعم: يا أمير المؤمنين خرجت مرة أسير في البادية على بعير لي، فبينما أنا أسير إذ دُفع إلى شخص فأمنته، فإذا رجل قد نصب شركاً للظباء، وقعد بعيداً منه، فسلمتُ عليه، فرد السلام، فقلت: ما أملك هاهنا؟ قال: نصبتُ شركاً للظباء، فأنا أرسدك قلت: إن قمتُ له لديك قصدتُ أتعمني؟ قال: أي والله قال: فنزلت فعقلت ناقتي، وجلست أحدثه فإذا هو أحسن خلق الله حديثاً، وأرقه وأغزله، قال: فما لبثنا أن وقعت ظبية في الشرك، فوثب ووثبت معه فخلصهما من الحبال، ثم نظر في وجهها ملياً، ثم أطلقها وأنشأ يقول:

ذهبني في كلاءة الرحمن      نت مني في دمة وأمان  
رهينني؟ والجيد منك كلياً      الحشا والبغام والعينان  
' تخافي بأن تُفاجي بسوء      ما تغني الحمام في الأغصان

ثم عُدنا إلى موضعنا فلم يقع يومنا ذلك شيء، فلما أمسينا صرنا إلى الغار، فبتنا فيه، فلما أصبحنا عدل إلى شركه وغدوت معه فنصبه وقعدنا نتحدث وقد شغلني يا أمير المؤمنين حسن حديثه عما أنا فيه من الجوع، فبتنا نتحدث إذ وقعت في الشرك ظبية فوثب إليها ووثبتُ معه، فاستخرجها من الشرك ثم نظر في وجهها وأراد أن يُطلعها، فقبضت على يده وقلت: ما تريد أن تعمل؟

أقمت ثلاثاً كلما صيدت شيئاً أطلقته. قال: فنظر في وجهي وعيناه تذرفان وأنشأ يقول:

نحلى محباً هائم القلب إن رأى      سبيهاً لمن يهواه في الحبل موثقاً  
لما دنأ منه تذكر شجوه      ذكره من قد نأى فتشوقاً

قال أبو بكر: وبیت آخر ذهب علي، فرحمته والله يا أمير المؤمنين فبكيت لبكائه ونسبته فإذا هو قيس بن معاذ المجنون فذاك والله أعشق مني يا أمير المؤمنين (58).

فمن النماذج الطريفة أن الراوي العاشق يروي قصة عاشق آخر ويعترف بأنه أشد عشقاً منه، عندما تعرّف عليه في البادية وهو يصطاد الظباء وبمجرد النظر إليها يتركها، لأن الألم في هذه القصة مكتنز بحياة من يحب إلا أن هذه الحياة وهذه الأفعال لأنها أفعال معترضة عن الواقع، وحين دونها وحين رواها ما كان يروي قصة بل واقعاً يعيشه الراوي والشخصية الأخرى معاً. والشخصية المركزية تنتهي مع الراوي وكأنها هي التي تروي الأحداث، غير أن المنطق الداخلي للقصة غير ذلك لأن الشخصية الراوي عبارة عن شخصية محكومة بتبعية الراوي وكذلك بقية الشخصيات.

ومن أمثلة هذا النوع من النسق ما ورد من قصة للعاشقة الظريفة إذ ( كان بالمدينة جاريةً ظريفةً حاذقةً بالغناء، فهويت من قريش فكانت لا تُفارق ولا يفارقها فملأها الفتى وتزايدت هي في محبته وأسفت فغارت، فولهت وجعل مولاه لا يعبأ بذلك ولا يسرف لشكواها وتفاقم الأمر بها حتى هامت على وجهها ومزقت ثيابها وضربت من لقيها فلما رأى مولاه ذلك عالجها فلم ينجح فيها العلاج، وكانت تدور بالليل في السكك مع الأدب والظرف، قال فليها مولاه ذات يوم في الطريق ومعه أصحاب له، فجعلت تبكي وتقول:

حبُّ أول ما يكون لحاجة      أتى بها وتسرقه الأقدارُ  
تتى إذا اقتحم الفتى لجح الهوى      ناعت أمور لا تُطاق كبار

بقي أحدٌ إلا رحمها، فقال لها فما مولاه: يا فلانة أمضي معنا إلى البيت، فأبت وقالت:

#### شغل الحكي أهله أن يعارا

ومع هذه الأمور لقيتها مجنونةً أخرى فدار حديث بينهما فسألتهما عن حالها فقالت لها: فلانة كيف أنت؟ فقالت: كما لا أحب، فكيف أنت من ولعك وحُبك؟ قالت: على ما لم يزل يتزايد بي على مر الأيام. قالت لها: تغني بصوتٍ من أصواتك فإني قريبة الشبه بك فأخذت قصبهً توقعُ بها وغنت:

ما من شكا ألمًا للحبِّ شَبَّهه      النار في القلب من حزنٍ وتذكارِ  
لي الأعظم ما بي أن أشبَّهه      مينا يُقاسُ إلى مثلٍ ومقدارِ  
وأن قلبي في نارٍ لأحرقها      أن أحزانه أذكى من النارِ

ثم مضت<sup>(59)</sup>.

يُلاحظ القارئ في هذه القصة أن الراوي ضمن القصة الأولى قصة أخرى فرعية لها ومُكملة لأحداثها فيبعد أن سرد قصة العاشقة الظريفة وألمها ذكر قصة مكملة لعاشقة أخرى تضميناً للأولى فتفرعت عنها وعن أحداثها متممةً لأحداث الشخصية الرئيسية الأولى، فالحوار الحاصل بين الشخصيتين نُحول الموقف من مشاعر إنسانية متبادلة إلى حالة من الاستلاب لأن المحب فقد السيطرة على ميولها والتحكم في حالتها الشعورية فتحول هستيرية مُطلقة وظاهرة اجتماعية مدروسة مُسبقاً ومقصودة تباغاً.

#### الهوامش

- (1) يُنظر: سرد الأمثال: دراسة في البنية السردية لكتب الأمثال العربية مع عناية بكتاب المفضل بن محمد الضبي أمثال العرب، د. لؤي حمزة عباس، اتحاد الكُتّاب العرب، دمشق، د. ط، 2003م، 137.
- (2) المنهج التكويني من الرؤية إلى الإجراء: نحو منهج مقترح في استقبال النص واستشراق المعنى، د. رحمن غركان، الانتشار العربي، بيروت، ط1، 2010م، 99.
- (3) يُنظر: نفسه.
- (4) نفسه.



- (5) يُنظر: سرد الأمثال: دراسة في البنية السردية لكتب الأمثال العربية مع عناية بكتاب المفضل بن محمد الضبي، أمثال العرب، 137.
- (6) قال الراوي: البنيات الحكائية في السيرة الشعبية، سعيد يقطين، المركز الثقافي العربي، ط1، 1997م، 87.
- (7) يُنظر: نفسه.
- (8) يُنظر: معجم مصطلحات نقد الرواية (عربي – إنجليزي - فرنسي)، د. لطيف زيتوني، مكتبة لبنان، ناشرون، دار النهار للنشر، بيروت، ط1، 2002م، 113-114.
- (9) المصدر نفسه، 114.
- (10) المصدر نفسه.
- (11) يُنظر: تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، آمنة يوسف، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 1997، 25-26.
- (12) يُنظر: النقد التطبيقي التحليل: مقدمة لدراسة الأدب عناصره في ضوء المناهج النقدية الحديثة، د. عدنان خالد عبد الله، دار الشؤون الثقافية العامة، آفاق عربية، بغداد، ط1، 1986م، 66.
- (13) يُنظر: نفسه.
- \* مؤلف حديث.
- (14) الأدب وفنونه، د. محمد مندور، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، دط، 1974م، 106-107.
- (15) يُنظر: بنية السرد في القصص الصوفي: المكونات، والوظائف، والتقنيات، دراسة، د. ناهضة ستار، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، دط، 2003، 193.
- (16) يُنظر: الشخصية في عالم غائب طعمة فرمان الروائي، طلال خليفة سليمان، من إصدارات مشروع بغداد عاصمة الثقافة العربية، ط2، 2012م، 12-13.
- (17) يُنظر: النقد التطبيقي التحليلي: مقدمة لدراسة الأدب وعناصره في ضوء المناهج النقدية الحديثة، 67.
- (18) المنهج التكويني من الرؤية إلى الإجراء، 112-113.
- (19) يُنظر: معجم مصطلحات نقد الرواية (عربي – إنجليزي - فرنسي)، 114.
- (20) يُنظر: نفسه.
- (21) يُنظر: البنية السردية في كتاب الإمتاع والمؤانسة، ميساء سليمان الإبراهيم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، دط، 2001م، 205.
- (22) البنية السردية في كتاب الأغاني لأبي الفرج الإصهاني، ميادة عبد الأمير كريم العامري، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ذي قار، 2011، 57.
- (23) يُنظر: سرد الأمثال: دراسة في البنية السردية لكتب الأمثال العربية مع عناية بكتاب المفضل بن محمد الضبي أمثال العرب، 149.
- (24) يُنظر: نفسه.
- (25) يُنظر: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة (عرض، تقديم، ترجمة)، سعيد علوش، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1985، 126.
- (26) يُنظر: نفسه.
- (27) يُنظر: الشخصية في القصة القصيرة، مصطفى أجماهير، مقال نُشر على الشبكة المعلوماتية (منتديات ستار تايمز)، 2008م.
- (28) الشخصية أنواعها وطرق بنائها، د. يوسف حطيني، مقال نُشر على الشبكة المعلوماتية، 2009م.
- (29) الأغاني، أبي الفرج الإصهاني، بن الحسين (356هـ - 976هـ) دار إحياء التراث العربي، ط1، 1994م، مج10، 2/ 291-292.
- (30) مصارع العشاق، الشيخ أبي محمد جعفر بن أحمد بن الحسين السراج القارئ، دار صادر بيروت، دط، دط، مج1، 108.
- (31) يُنظر: تزيين الأسواق بتفصيل أشواق العشاق، داود الانطاكي، المطبعة الأزهرية، ط2، 1319هـ، 62.
- (32) نفسه



- (33) يُنظر: بنية السرد العربي في مساءلة الواقع إلى سؤال المصير، محمد معتصم، الدار العربية للعلوم؛ منشورات الاختلاف؛ دار الأمان، الرباط، ط1، 2010م، 90.
- (34) ومن الأمثلة الأخرى يُنظر كل من: الأغاني، مج1، 1/60؛ مج1، 1/62؛ مج9، 5/37؛ مج6، 12/402؛ مصارع العشاق، مج1، 56-311؛ كتاب الزهرة، 125؛ تزيين الأسواق، 1/84؛ الموشى، 1/69؛ ذم الهوى، 418؛ مروج الذهب، 2/504.
- (35) يُنظر: سرد الأمثال : دراسة في البنية النصية لكتب الأمثال العربية مع عناية بكتاب المفضل بن محمد الضبي أمثال العرب، 149.
- (36) يُنظر: الشخصيات أنواعها وطرق بنائها، مقال.
- (37) يُنظر: سرد الأمثال : دراسة في البنية النصية لكتب الأمثال العربية مع عناية بكتاب المفضل بن محمد الضبي أمثال العرب، 149.
- \* الدَّنْفُ: المرض الملازم، ورجلٌ وامرأةٌ وقومٌ دَنَفٌ، وأدنفته وأدنفه المرض، فهو مُدَنَفٌ، والدنف: المريض الذي لزمه المرض الشديد. دنف العاشق: تهالك في حبه فمرض. يُنظر كل من: القاموس المحيط، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، مراجعة وإشراف: د. محمد الإسكندراني، دار الكتاب العربي، بيروت، د. ط، 2011م، 871 (مادة دنف)؛ مختار الصحاح، محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، تحقق: د. يحيى مراد، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2007م، 133، مدة (دنف).
- \*\*نهنه عن الشيء فتنهه أي كفه وزجره. يُنظر كل من القاموس المحيط، 1447 مادة (نهاء)؛ مختار الصحاح، 388 مادة (نهاء).
- \*\*\*جذب، الجذب ضد الخصب ومكان جَدَبٌ أيضاً وأجذب القوم يجذب أصابهم الجذب وهو العيب، فالجذب المحل والعيب ويجدبه، وسير جذب: سريع. يُنظر كل من: القاموس المحيط، 62 مادة (جذب)، مختار الصحاح، 67. مادة (جذب).
- (38) الموشى أو الظرف والظرفاء، ابي الطيب محمد بن إسحاق بن يحيى الوشاء، تحقيق: كمال مصطفى، مطبعة الخانجي، مصر، ط2، 1953، 82-83.
- (39) الأغاني، مج4، 8/347.
- (40) يُنظر: القصة ديوان العرب: قضايا ونماذج، د. طه وادي، الشركة المصرية العالمية للنشر؛ لونجمان، القاهرة، ط1، 2001م، 35.
- (41) المستطرف في كل فنٍ مستظرف، الشيخ شهاب الدين أحمد الأشبيهي، تح: إبراهيم صالح، دار صادر، بيروت، ط1، 1999م، 5/351.
- (42) يُنظر كل من: الأغاني، مج1، 1/62؛ مج1، 1/96؛ مج1، 1/127؛ مج2، 3/163؛ مج2، 4/535؛ مج4، 7/41؛ مج8، 293؛ مج5، 9/19؛ مج5، 9/130؛ مج6، 12/307؛ الموشى أو الظرف والظرفاء، 84، 94؛ تزيين الأسواق بتفصيل أسواق العشاق، 30، 31، 38، 40؛ مصارع العشاق، مج1/108؛ مج2/101؛ العقد الفريد، 3/199؛ الزهرة، 161.
- (43) سرد الأمثال: دراسة في البنية السردية لكتب الأمثال العربية مع عناية بكتاب المفضل بن محمد الضبي أمثال العرب، 149.
- (44) يُنظر: جماليات السرد في الخطاب الروائي، صبيحة عودة زغرب، دار مجدولاي، عمان، ط1، 2006م، 121.
- (45) الشخصية في رواية (ميمونة) محمد بابا علي، حياة فرادي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، الجامعة الجزائرية، 2016م، 37.
- (46) الأغاني، مج1، 2/337-336.
- (47) مصارع العشاق، مج2، 143-144.
- (48) ومن أمثلة الشخصية الهامشية الأخرى يُنظر كل من: الأغاني مج1، 1/86؛ مج2، 1/93؛ مج3، 2/31؛ مج8، 4/157؛ مج20، 8/106؛ مصارع العشاق، مج1، 17-18؛ مج1، 40-41؛ مج1، 56-60؛ مج2، 59؛ مج2، 125-129؛ تزيين الأسواق، 1/62؛ ذم الهوى، 338.
- (49) يُنظر: تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، 36.

- (50) السرد العربي مفاهيم وتجليات، سعيد يقطين، منشورات الاختلاف؛ دار الأمان، الرباط، ط1، 2012م، 25.
- (51) يُنظر: الشخصية في عالم غائب طعمة فرمان الروائي، 127.
- (52) يُنظر: المصطلح السرد في النقد الأدبي العربي الحديث، د. أحمد رحيم كريم الخفاجي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان؛ مؤسسة دار الصادق الثقافية، العراق، ط1، 2012م، 377.
- (53) يُنظر: بنية السرد في القصص الصوفي، 109.
- (54) الأغاني، مج13، 7/50.
- (55) ومن النماذج الأخرى يُنظر على سبيل المثال: الأغاني، مج4، 8/295؛ مج9، 5/19؛ مج5، 9/130؛ تزيين الأسواق، 32، 38؛ الموشى، 94.
- (56) المستطرف في كل فن مستظرف، 350.
- (57) الأغاني، مج1، 1/292.
- (58) مصارع العشاق، م1، 62-63.
- (59) المصدر نفسه، م1، 54.

### المصادر والمراجع

- 1- الأغاني، أبي الفرج الأصفهاني علي بن الحسين ( 356هـ-976م )، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1994.
- 2- الأدب وفنونه، د. محمد مندور، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، دط، 1974.
- 3- بنية السرد العربي في مساءلة الواقع إلى سؤال المصير، محمد معتصم، الدار العربية للعلوم، منشورات الاختلاف، دار الأمان، الرباط، ط1، 2010.
- 4- بنية السرد في القصص الصوفي ( المكونات، والوظائف، والتقنيات ) : دراسة، د. ناهضة ستار، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، دط، 2003.
- 5- البنية السردية في كتاب الإمتاع والمؤانسة، ميساء سليمان الإبراهيم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، دط، 2001.
- 6- تزيين الأسواق بتفصيل أشواق العشاق، داود الأنطاكي، المطبعة الأزهرية، ط2، 1319.
- 7- جماليات السرد في الخطاب الروائي، صبيحة عودة زغرب، دار مجدلاوي، عمان، ط1، 2006.
- 8- ذم الهوى، أبي الفرج عبد الرحمان بن الجوزي، تحقيق: مصطفى عبد الواحد، مطبعة السعادة، القاهرة، ط1، 1962.
- 9- سرد الأمثال : دراسة في البنية السردية لكتب الأمثال العربية مع عناية بكتاب المفضل بن محمد الضبي، أمثال العرب، د. لؤي حمزة عباس، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، دط، 2003.
- 10- السرد العربي مفاهيم وتجليات، سعيد يقطين، منشورات الاختلاف، دار الأمان، الرباط، ط1، 2012.
- 11- قال الراوي : البنيات الحكائية في السيرة الشعبية، سعيد يقطين، المركز الثقافي العربي، ط1، 1997.
- 12- القاموس المحيط، محي الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، مراجعة وإشراف: د. محمد الاسكندراني، دار الكتاب العربي، بيروت، دط، 2011.
- 13- القصة ديوان العرب : قضايا ونماذج، د. طه وادي، الشركة المصرية العامة للنشر، لونغمان، ط1، 2001.
- 14- كتاب الزهرة، لأبي بكر محمد بن داود الأنطاكي، تحقيق: د. إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الاردن، ط2، 1985.
- 15- مختار الصحاح، محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، تحقيق: د. يحيى مراد، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2007.
- 16- مروج الذهب ومعادن الجوهر، أبي الحسن علي بن الحسين بن علي المسعودي، المطبعة البهية، القاهرة، دط، 1346هـ.

- 17-المستطرف في كل فن مستظرف ، الشيخ شهاب الدين أحمد الاشبيهي ، تحقيق : إبراهيم صالح ، دار صادر ، بيروت ، ط1 ، 1999 .
- 18-مصارع العشاق ، الشيخ ابي محمد جعفر بن أحمد بن الحسين السراج القارئ ، دار صادر ، بيروت ، د.ط ، دت .
- 19-المصطلح السردى في النقد الأدبي العربي الحديث ، د. أحمد رحيم كريم الخفاجي ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، مؤسسة دار الصادق الثقافية ، العراق ، ط1 ، 2012 .
- 20-معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة ( عرض ، تقديم ، ترجمة ) ، د. سعيد علوش ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ط1 ، 1985 .
- 21-معجم مصطلحات نقد الرواية ( عربي ، إنجليزي ، فرنسي ) ، د. لطيف زيتوني ، مكتبة لبنان ، ناشرون ، دار النهار للنشر ، بيروت ، ط1 ، 2002 .
- 22-المنهج التكويني من الرؤية إلى الإجراء : نحو منهج مقترح في إستقبال النص واستشراق المعنى ، د. رحمان غركان ، الإنتشار العربي ، بيروت ، ط1 ، 2010 .
- 23-النقد التطبيقي التحليلي : مقدمة لدراسة الأدب وعناصره في ضوء المناهج النقدية الحديثة ، د. عدنان خالد عبد الله ، دار الشؤون الثقافية العامة ، آفاق عربية ، بغداد ، ط1 ، 1986 .
- 24-الموشى أو الظرف والظرفاء ، ابي الطيب محمد بن إسحاق بن يحيى الوشاء ، تحقيق : كمال مصطفى ، مطبعة الخانجي ، مصر ، ط2 ، 1953 .

#### الرسائل والأطاريح

- 1-البنية السردية في كتاب الأغاني لأبي الفرج الأصبهاني ، ميادة عبد الأمير كريم العامري ، كلية التربية ، جامعة ذي قار ، 2011 .
- 2-الشخصية في رواية (ميمونة) لمحمد بابا علي ، حياة فرادي ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، الجامعة الجزائرية ، 2016 .

#### الشبكة المعلوماتية

- 1-الشخصية أنواعها وطرق بنائها ، يوسف حطيني ، مقال نُشر على الشبكة المعلوماتية ، 2009 .
- 2-الشخصية في القصة القصيرة ، مصطفى إجماهيري ، مقال نُشر على الشبكة المعلوماتية ، منتديات ستار تايمز ، 2008 .

#### References

- 1-Songs, Abi Faraj Isfahani Ali ibn al-Hussein (356 AH-976 AD), House of revival of Arab heritage, Beirut, 1994
2. Literature and Arts, d. Mohamed Mandour, Nahdet Misr Publishing House, Cairo, N.D., 1974.
- 3 - The structure of the Arab narrative in the accountability of reality to the question of fate, Mohammed Mutasim, the Arab House of Science, publications of difference, Dar Al-Aman, Rabat, 2010
4. The Structure of Narrative in Mystic Stories (Components, Functions, and Techniques): Study, d. Nahida Star, Arab Writers Union, Damascus, N.D., 2003.
- 5 - The narrative structure in the book of pleasure and sociability, Maysa Suleiman Ibrahim, Publications of the Syrian General Book, Ministry of Culture, Damascus, 2001.
- 6 - Decorating the markets in detail the longings of lovers, David Antioch, Al-Azhar printing press, 1319.

- 7 - Aesthetics of narration in the narrative discourse, Sabiha Odeh Zagreb, Dar Majdalai, Amman, 2006.
- 8 - Vilification of Hawa, Abi al-Faraj Abdul Rahman bin al-Jawzi, investigation: Mustafa Abdel Wahed, Al-Saada Press, Cairo, 1962.
- 9 - Narrative Proverbs: A study in the narrative structure of the Arabic proverbs books with attention to the book of favorite bin Mohammed al-Dabi, the likes of Arabs, d. Loay Hamza Abbas, Arab Writers Union, Damascus, N.D., 2003.
- 10 - Arab narrative concepts and manifestations, Said Yaktin, publications dissent, Dar Al-Aman, Rabat, 2012.
- 11 - Narrator said: Structural structures in the biography of the popular, Said Yaktin, the Arab Cultural Center, 1997.
- 12 - Dictionary surrounding, Mohiuddin Mohammed bin Jacob Turquoise Abadi, review and supervision: d. Mohammed Iskandarani, Dar al-Kitab al-Arabi, Beirut, N.D., 2011.
- 13-story Arab Diwan: issues and models, dr. Taha Wadi, Egyptian General Publishing Company, Longman, 2001.
- 14 - Book of the flower, Abu Bakr Mohammed bin Dawood Antioch, achieve: Dr. Ibrahim Al-Samarrai, Al-Manar Library, Jordan, 2nd floor, 1985.
- 15 - Mukhtar al-Sahah, Mohammed bin Abi Bakr Abdul Qader Razi, investigation: d. Yehia Mourad, El Mokhtar Establishment for Publishing & Distribution, Cairo, 2007.
- 16 - Meadows of gold and minerals essence, Abi Hassan Ali bin Hussein bin Ali Masoudi, Bahia printing press, Cairo.
- 17- The Extremist in Every Outrageous Art, Sheikh Shihab Al-Din Ahmad Al-Ashbihi, Achievement: Ibrahim Saleh, Dar Sader, Beirut, 1999.
- 18 - lovers wrestler, Sheikh Abi Mohammed Jaafar bin Ahmed bin Hussein Al-Sarraj reader, Dar Sader, Beirut.
- 19-The narrative term in modern Arab literary criticism, d. Ahmad Rahim Karim Al-Khafaji, Safa Publishing House, Amman, Dar Al-Sadiq Cultural Foundation, Iraq, 2012.
- 20 - Dictionary of contemporary literary terms (presentation, presentation, translation), dr. Said Alloush, Lebanese Book House, Beirut, 1985.
- 21-Dictionary of Criticism of the Novel (Arabic, English, French), dr. Latif Zeitouni, Library of Lebanon, Publishers, Al Nahar Publishing House, Beirut, 2002.
- 22 - Formative approach from vision to action: Towards a proposed approach in the reception of the text and orientation of meaning, dr. Rehman Gorkan, The Arab Deployment, Beirut, 2010.
- 23-Applied Analytical Criticism: An Introduction to the Study of Literature and its Elements in the Light of Modern Critical Methods, dr. Adnan Khaled Abdullah, House of Public Cultural Affairs, Arab Horizons, Baghdad, 1986.
- 24-Mushi or envelope and witty, Abu Tayeb Mohammed bin Ishaq bin Yahya al-Wishah, investigation: Kamal Mustafa, Khanji Press, Egypt, 1953.

---

**Messages and theses**

1-narrative structure in the songbook of Abu Faraj Asbahhane, Mayada Abdul Amir Karim Ameri, College of Education, University of Dhi Qar, 2011.

2 - The character in the novel (auspicious) by Mohamed Baba Ali, the life of an individual, Master Thesis, Faculty of Arts, the Algerian University, 2016.

**Internet**

1- Personal Types and Methods of Construction, Yousef Hittini, an article published on the Internet, 2009.

2. The character in the short story, Mustafa Ijmaheri, an article published on the Internet, Star Times forums, 2008.



## المقالة في كتاب التذكرة الحمدونية لأبن حمدون البغدادي\*

م.م. نعيم حامد عبد السادة  
كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة بابل - العراق

إشراف: أ.د. هناء جواد عبد السادة  
كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة بابل - العراق

### ملخص

يتناول هذا البحث المقالة الأدبية في كتاب التذكرة الحمدونية و يستند إلى ما جاء فيها من أنواع الرسائل الأدبية التي تطابق سماتها ما فرضه النقد في العصر الحديث للمقالة الأدبية، ويعرض بعض الأدلة التي تدحض الادعاءات التي تجعل من المقالة الأدبية فناً مستحدثاً يعود فضل اكتشافه إلى الغربيين إذ أن العرب قد عرفوا المقالة الأدبية تحت مسمى آخر هو الرسائل العلمية .

## Essay in the Book of Al-Tathkara Al-Hamdounia for Ibn-Hamdoun Al-Baghdadi

Assist. Lecturer: Naeem Hamed Abdulsada  
Collage of Education for Human Sciences – University of Babylon – Iraq

Supervisor: Prof.Hana Jawad Abdulsada  
Collage of Education for Human Sciences – University of Babylon - Iraq

### ABSTRACT

This research deals with the literary essay in the book of Tathkara Al-Hamdouniyya and is based on the types of literary letters that are similar to those imposed by critics in the modern era of the literary essay. The Arabs have known the literary article under another name is the scientific thesis.

## مدخل

لم يعرف العرب المقالة بصورتها الحديثة و تسميتها الحالية، لكن إليهم تعود بذرتها الأولى و صورتها الابتدائية يتوافق د. عبد الجبار داود البصري مع هذا الطرح و يؤكد أن العرب عرفوا المقالة في أواخر عصر صدر الإسلام، ولم يعرفوها بهذا الاسم بل هي عبارة عن رسائل وفصول، وأشهر كتابها الجاحظ<sup>(1)</sup>.

ولا يخالف د. محمد يوسف نجم ذلك كثيراً لكنه يعود بتاريخ ظهورها إلى القرن الثاني للهجرة و يرسم تمثلاتها بالرسائل الإخوانية و إلى الرسائل التي تتناول موضوعات معينة كالغزل و الفخر و الوصف و يقرر مطمئناً إن تلك النماذج تمثل في جانب كبير من خصائصها المقالة في طورها الذي عُرف عند الرواد الفرنسيين والإنكليز<sup>(2)</sup>.

و يشاطره الرأي د. مصطفى الشكعة الذي يرى أن كثيراً من رسائل بديع الزمان الهمذاني عبارة عن مقالات صحفية نزيهة نافذة بانية تزود الناس إلى أفق من الإصلاح و الحلق و الأمن ، إذ كانت رسائله تتلقفها الأيدي و تقبل عليها الأذهان و تذيع بين العام والخاص<sup>(3)</sup>.

والباحث يتفق مع هذا الطرح ، ويضيف إن هذه الرسائل و كثير من القطع الإنشائية في موضوعات متعددة – كـ بعض الخطب<sup>(4)</sup> و الوصايا – هي مقالات في الحقيقة لم ينقصها سوى النشر على نطاق واسع ، فالكثير من موضوعات تلك الرسائل و القطع الإنشائية هي موضوعات تعالج أفكاراً خاصة بأصحابها أو تطرح فكرة محدودة أو تتناول موضوعاً بذاته ، وهذه من سمات المقالة الأكثر بروزاً وتحديداً لها .

والمُطلع على نماذج من الرسائل في العصر الأموي و العباسي كرسائل أبي نصر الكاتب و الجاحظ و أبي إسحق الصائبي، يرى بشكل كبير التماثل في الخصائص و السمات بين تلك الرسائل و ما وضعه الأدباء المحدثون في شروط و سمات المقالة ، و ما كان ينقص تلك الرسائل سوى توفر الآت الطباعة و الصحافة لنشر تلك المقالات التي اختصت بموضوعات معينة طُرحت آراء أصحابها و أفكارهم فيها .

أما من حيث التسمية فأجد أن صاحب كتاب صبح الأعشى، أبو العباس القلقشندي المتوفي سنة 821هـ قد سمى أبواب كتابه بـ (المقالة) و التي تشير إلى موضوعات تتناول الكتابة الفنية و ما يحتاجه الكاتب من أدوات .

## المعنى اللغوي:

تُشتق المقالة من الفعل قَالَ ، يَقُولُ ، قَوْلًا و قِيلاً و قَوْلَةً ، و مَقَالًا و مَقَالَةً ، والقَوْل: الكلام على الترتيب ، و الجمع أقوال ، أقاويل جمع الجمع<sup>(5)</sup>.

فالمدلول اللفظي يدل على القول و من يقوله و صاحب القول ، نستنتج من ذلك ذاتية المقالة و ارتباطها بشخصية الكاتب صاحب المقالة ، فهي تعود إليه و ترتبط به و تبرع عن أفكاره و عواطفه و أخلاقه و ميوله ، وهذه السمة من أهم سمات المقالة و خصيصتها الفارقة التي تميزها عن باقي فنون النثر .

## المعنى الاصطلاحي:

المقالة في الاصطلاح " صورة من صور النثر الفني ، وهي إنشاء نثري قصير كامل يتناول موضوعاً واحداً غالباً ما كُتبت بطريقة لا تخضع لنظام معين ، بل تكتب حسب هوى الكاتب و لذلك تسمح لشخصيته بالظهور"<sup>(6)</sup>.

ويعرفها صالح أبو أصبع و محمد عبّيد الله بأنها " نوع من الأنواع الأدبية النثرية يدور حول فكرة واحدة ، تتناقص موضوعاً محدداً أو يعبر عن وجهة نظر ما أو تهدف إلى إقناع القراء بفكرة معينة أو إثارة عاطفة عندهم ، ويمتاز طولها بالاقتصاد ولغتها بالسلاسة والوضوح و أسلوبها بالجاذبية و التشويق " (7).

وفي رأي الباحث أن المقالة قطعة نثرية قصيرة تتناول موضوعاً محدداً بالدراسة و التعليل و البحث مع إيراد الأدلة المقنعة من قبل الكاتب ، أبرز صفاتها الموضوعية والذاتية .

### سماتها و خصائصها (8):

#### 1. القصص

المقالة قطعة أدبية قصيرة لا تتجاوز بضع صفحات ، فإذا طالت غدت بحثاً أو فناً آخر من فنون الأدب .

#### 2. النثرية

المقالة ليست شعراً ، فهي خالية من العاطفة المتدفقة و الجامعة ، بل يسيطر عليها التفكير العلمي و المنطقي ، لكن هذا التفكير لا يخلو من الخيال و العاطفة المتمثلة بالصورة و العبارة التي تكون في خدمة الكاتب .

#### 3. التصميم

لا تخضع المقالة في بنائها لتصميم معين كالقصة أو السيرة ، ولذا ترى لكل كاتب مقالاً نهجاً خاصاً به في ترويب مقالته و الأغلب إنها تتكون من مقدمة: تعطي القارئ فكرة سريعة عما سيتناوله الموضوع و تضعه في جو المقال، عرض: يتناول الكاتب من خلاله الأفكار و يبدي فيها رأيه، خاتمة: هي نتيجة العرض بل ثمرة ما ذهب إليه الكاتب ، و يجب أن يركز فيها على النقاط الأساسية للموضوع دون تكرار ، وفيها يطرح حلوله لما طرحه من مشاكل .

#### 4. الذاتية

هي السمة الفارقة للمقالة ، إذ أن الأديب لا يمكن أن يخفي عاطفته و رأيه الشخصي بل أن المقالة هي تعبير للكاتب عن أفكاره و طروحاته حول قضية ما .

#### 5. الموضوع

هو الفكرة التي تدور حولها المقالة و كلما كان موضوع المقالة شيقاً كان إقبال القراء عليها كبيراً .

#### 6. الأسلوب

الأسلوب في المقالة هو طريقة الكاتب في التعبير لإيصال الفكرة إلى أذهن الناس بصورة واضحة بعيدة عن الغموض و التعقيد باستخدام ألفاظ سهلة و تعابير خالية من الخطأ و التناقض و الابتعاد عن التكلف و التزميق بالصورة البيانية والبديعية إلا بالقدر الذي تحتاجه المقالة ، يجب أن يكون الأسلوب في المقالة مرناً يشد حيناً و يرق حيناً آخر بحسب موضوع المقالة و ثقافة الكاتب .

ومن خلال تلك الخصائص و السمات سنتعرف على بعض الرسائل التي وردت في التذكرة الحمدونية و التي تتطابق فيها سمات المقالة و خصائصها .

## المقالة في التذكرة :

وردت في تذكرة ابن حمدون رسائل متنوعة خصص لها بابا في الجزء السادس ، من تلك الرسائل ما تناولت موضوعاً محدداً واقتربت كثيراً من سمات و خصائص المقالة في عصرنا الحالي ، من ذلك ما نجده في ج6- تسلسل 725-ص357 ، وهي رسالة لأبي اسحق الصابي يتطرق فيها إلى الفرق بين المترسل والشاعر وإلى ما يحتاج كل منهما من أدوات صناعته و ما يتناوله في موضوعاته وهي تشتمل على سمات المقالة الأدبية .

جاء فيها (9) "كنت قد سألتني -أدام الله عزك- عن السبب في أن أكثر المترسلين البلغاء لا يفلقون في الشعر ، وإن أكثر الشعراء الفحول لا يجيدون في الترسل ، فأجبتك بقول مجمل و وعدتك بشرح له مفصل ، وأنا فاعلٌ ذلك بمشيئة الله فأقول : إن طريق الإحسان في منثور الكلام يخالف طريق الإحسان في منظومه ، لأن أفخر الترسل هو ما وضع معناه و أعطاك غرضه في أول وهلة سماعه ، وأفخر الشعر ما غمض فلم يعط غرضه إلا بعد ملاحظة منه لك ، و عرض منك إليه . فلما حارب الإصابتان في الأمرين متراميتين على طريقين متباينتين بعد على الفراغ أن تجمعهما فشرقت إلى هذا فرقة ، و غربت إلى ذاك أخرى ومال كل من الجميع إلى الجانب الموافق لطبعه ، ثم ترتبوا في المسافة بينهما فكان الأفضل من أهل كل مذهب من وقع في الغاية أو قريباً منها و جعل الوسط خالياً أو كالخالي لقلة عدد الواقعين فيه ، فليس يكاد يوجد جامع بين الإحسانين إلا على شرط يزيد به الأمر تعذراً أو العدد تنزراً وهو ان يكون طبعه طائعاً له ممتداً معه ، فإذا دعاه إلى التصرف به إلى أحد الجانبين أطاعه و انقاد إليه ، كإبراهيم بن العباس الصولي و أبي علي البصير ومن جرى مجراهما . فهذا جواب مسألتك ، وتبقى زيادات و انفعالات لأبأس من إيرادها ليكون القول قد استغرق مداها و تمت أولاه بأخراه ، ذلك أن للسائل أن يقول ، ضمن أيه جهة صار الأحسن في معاني الترسل الوضع و في معاني الشعر الغموض ؟

فالجواب أن الشعر بُني على صورة مفردة و أوزانٍ مفردة و غير محتاجٍ إلا ما يتفق أن يكون مضمناً بأخيه وهو عيبٌ فيه ، فلما كان النفس لا يمكنه أن يمتد في البيت الواحد بأكثر من مقدار عروضه و ضربه ، وكلاهما قليل ، احتاج إلى أن يكون الفضل في المعنى فاعتمد أن يلطف و يديق ليصير المفضي إليه و المُطلَّ عليه بمنزلة الفائز بخيرية خافية استقادها ، والظافر بخبيئة دفينه استخرجها و استنبطها ، ثم أن للتأمل وقفاتٍ على إعجاز الأبيات ، وقد وضعت لإدراك المعنى و الفطنة للمغزى وفي مثل ذلك تحسن خفايا الأمر و بعد المرمى .

والترسل مبني على مخالفة هذه الطريقة ومعاكستها ، إذا كان كلاماً واحداً لا يتجزأ ولا ينفصل إلا فصولاً طوالاً من خاصة ورعية وذوي أفهام ذكية وغبية ، فإذا كان متسلسلاً ساغ فيها و قرب إنده في إلهامها ، و تساوقت الألسن في تلاوته ، والألباب في درايته ، فجميع ما يستحب في الثاني يستكره في الأول ، حتى أن ما قدمناه من عيب في التضمين في الشعر هو فضيلة في فصول الرسائل ، ألا ترى أن حسن ما كان متعلقاً ببعضه ببعض و مقتضياً تعطفاً من الهوادي على التوالي ، ورداً من الأواخر على المبادي ، فمتى خرج الشعر عن سنن الابتداء و الاختراع فكان ساذجاً مغسولاً فقائله معيب غير مصيب و الترك له أدل على العقل و أولى بذوي الفضل و متى خرج الترسل على أن يكون حليماً سلساً تعثرت الأسماع في جزونته و تحيرت الإلهام في مسالكه ، فأظلم مشرقه و تكدرت رونقه ، وكان صاحبه مستكره الطريقة مستهجن الصناعة .

وقد بقيت في الباب زيادة أخرى : وهي الأخبار عن سبب قلة المترسلين و كثرة الشعراء ، وعن القلة في نباهة أولئك و خمول هؤلاء ، فالجواب عن ذلك أن الشاعر إنما يصوغ قصيدته بيتاً بيتاً ، فهو يجمع قريحته و قدرته على كل بيت منها ، فيقرره و يبلغ إرادته منه وله من الوزن والقافية قائدٌ و سائقٌ يقومان له بأكثر حدود الشعر ، فكأنه إنما يحذوه على مثال أو يفرغه في قالب مماثل ، والمترسل يصوغ رسالته متحدة مجتمعة و يضمها من

أقطارٍ مترامية متسعة و ربما سَهب حتى تستغرق الواحدة من رسائله اقدار القصائد الطوال الكثيرة ، هذا إلى ما يتعاطاه من فخامة الألفاظ اللائقة بأن يصدر مثلها عن السلطان و إليه ، والتصرف فيها على ضروب ما تتصرف عليه أحوال الزمان و عوارض الحدثان فلذلك صار وجود المضطلعين بجودة النثر أعزَّ و عُدَّهم أنزر ، فأما ارتفاع طبقتهم على تلك الطبقة ، فإن المترسلين إنما يترسلون في جباية خراج أو سد ثغر أو عمارة بلاد ، أو إصلاح فساد ، أو تحريض على جهاد أو اجتماع على فئة ، أو مجادلة لملّة أو دعاء إلى ألفة أو نهْي عن فرقة أو تهنية بغبطة أو تعزية على رزية وما شاكل ذلك من جلائل الخطوب و معازم الشؤون التي يحتاجون فيها أن يكونوا ذوي أدوات كثيرة و معرفة مقننة و قد و ستمتهم الكتابة بشرفها و بواتهم منزلة رياستها ، فأخطارهم عالية بحسب علو خطر ما يفيضون فيه و يذهبون إليه .

والشعراء إنما أغراضهم التي يرمون نحوها و غاياتهم التي يجرون إليها ، وصف الديار و الآثار ، والحنين إلى الأهواء و الأوطار و التشبيب بالنساء و الطلب و الاجتهاد و المديح و الهجاء ، فليس يجرون مع أولئك في مضممار و لا يقاربونهم في الاقتدار . وهذا قولٌ فيما أردنا أن شاء الله " .

تعالج هذه الرسالة التي بعث بها أبو إسحق الصابي إلى سائلٍ عن الفرق بين المترسل و الشاعر مشكلة من مشاكل المجتمع الأدبي و هي تداخل و التباس بين نتاج الشاعر و المترسل و تقارب نصوصهما من حيث الموضوع و الأدوات والأساليب عند الجمهور ، لذا تصدى الكاتب لحل هذا الالتباس من خلال رسالة علمية موجهة للسائل و للعامّة يوضح فيها خصائص و سمات نتاج كل منهما .

نجد في هذه الرسالة العلمية اشتمالها على أغلب خصائص المقالة ، ففي بدايتها مقدمة سريعة عن الموضوع الذي سوف يدور حوله موضوع الرسالة فقال (كنت قد سألتني -أدام الله عزك- عن السبب في أن أكثر المترسلين البلغاء لا يفلقون في الشعر ، وإن أكثر الشعراء الفحول لا يجيدون في الترسل ..) ، فهذه المقالة هي ردٌّ لسائل عن عدم مقدرة أكثر المترسلين الخوض في الشعر و أكثر الشعراء لا يجيدون الترسل .

ثم تطرق الصابي إلى موضوع مقالته الذي يتناول جزيئة واحدة في موضوع عام هو الكتابة الفنية ، فقد كتب هذه الرسالة لعرض الفرق بين المترسل و الشاعر و إزالة اللبس بينهما و وضع الحدود لحرفة كل منهما .

ثم ينتقل إلى عرض جوابه للسائل و مناقشته للموضوع بحسب رأيه و فكره و وجهة نظره شاملاً جوانب الموضوع و متناولاً جميع نواحيه و تفاصيله بأسلوب أدبي بلا تكلف في الكتابة أو تعقيد أو خيال و صورة فنية بل جنح نحو سهولة الألفاظ و وضوح المعنى بما يتناسب و غرض الموضوع ، فالغاية الفهم و التوضيح للعامّة و الخاصة و هذا يتطلب الأسلوب السهل و اللغة الواضحة البسيطة ، ثم أنهى المقالة بخاتمة موجزة مختصرة .

وإذا عُدنا إلى خصائص و سمات المقالة التي ذكرناها في بداية تناول هذا الفن و تتبعناها في هذا النموذج الرسائي الأدبي لوجدنا أغلبها متوفرة و حاضرة ، أول هذه السمات القصر ؛ إذ تجاوزت الصفحتين بقليل ، و ثانيها الذاتية ؛ إذ عبر الكاتب عن أفكاره و آراءه في ما يخص الموضوع ولم ينقل آراء غيره ، وانتصاره للترسل على حساب الشعر واضحٌ جليٌّ لأنه من أرباب الصنعة ، ثالثهما الأسلوب ؛ إذ أنتهج الصابي أسلوب السؤال و الجواب في كتابة هذه الرسالة ، كذلك تميزت ببعدها عن المحسنات البديعية و التكلف اللفظي إلا بمقدار ضئيل .

أما النثرية فواضحة جلية في هذا النص فلا عواطف جامحة ولا عبارات مفعمة بالخيال و الصور الفنية ، بل طغى الأسلوب العلمي الموضوعي الذي يسرد الحقائق مع الأدلة والبراهين التي تسندها بعبارات سهلة بليغة .



إن أغلب خصائص المقالة المتميزة موجودة في هذه الرسالة ، ولم ينقصها لتكتسب صفتها و مدلولها عند أدباء و نقاد العصر الحالي سوى النشر في الصحف وهذا ما لم يكن متوفراً في حينها لأدباء العصر العباسي ، إذ أنهم كانوا يعتمدون على الوراقين في نشر كتاباتهم الأدبية و رسائلهم العلمية ، أو يضمونها في إصداراتهم الأدبية .

### النتائج:

1. المقالة فن استحدثه العرب في العصر العباسي تحت مسمى الرسائل العلمية .
2. سبق العرب المحدثين الغربيين في تسمية بعض نصوصهم الأدبية ب(المقالة) كما فعل الفيلسوف في تسمية أبواب كتابه (صبح الأعشى في صناعة الإنشاء) (المقالة) ، وهي تسمية تطابق ما أورده في تلك الأبواب من عرض لمتطلبات صناعة الكتابة و أراؤه الشخصية في ذلك .
3. تطابق سمات المقالة التي وضعها النقاد في العصر الحديث مع سمات الرسائل العلمية في العصر الأموي و العباسي .
4. استخدمت المقالة بين أدباء العرب في العصر الأموي و العباسي لمعالجة مواضيع مختلفة ، اجتماعية ، اقتصادية ، أدبية ، يعبر فيها الكاتب عن وجهة نظرة الذاتية حول تلك المواضيع .
5. لم تنتشر المقالة في العصرين الأموي و العباسي بسبب عدم وجود أدوات الطباعة على نطاق واسع ، فكانت المقالات تصدر ضمن الكتب أو كرسائل ترد على سائل ينتظر جواباً لمسألة .

### الهوامش

- \* هذا البحث مستل من أطروحة دكتوراه بعنوان (الفنون النثرية في كتاب التذكرة الحمدونية لأبن حمدون البغدادي-دراسة في الموضوع و الفن)، م.م. نعيم حامد عبد السادة/جامعة بابل /كلية التربية للعلوم الإنسانية، إشراف /أ.د. هناء جواد عبد السادة/جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الإنسانية، 2019.
- (1) ينظر ، ساعات بين التراث و المعاصرة ، عبد الجبار داود البصري، وزارة الثقافة والفنون ، دار الحرية للطباعة ، 1978 ، 199.
  - (2) ينظر ، فن المقالة ، محمد يوسف نجم ، دار الثقافة، بيروت -لبنان ، ط4 ، 1966 ، 17.
  - (3) ينظر ، بديع الزمان الهمذاني رائد القصة العربية و المقالة الصحفية ، مصطفى الشكعة، 8 .
  - (4) مثل خطبة الإمام علي (ع) في خلق السماء و الأرض ، نهج البلاغة، شرح الشيخ محمد عبده، مؤسسة الأعلمي، بيروت-لبنان، 14/1.
  - (5) لسان العرب ، 572/11-573.
  - (6) النقد الأدبي، أحمد أمين ،لجنة التأليف و الترجمة و النشر ، مصر ، 1952 ، 99/1.
  - (7) فن المقالة ، أصول، تطبيقات، نماذج، صالح أبو أصبع و محمد عبيد الله ، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع ، عمان ، 2002 ، 12 .
  - (8) ينظر ، فن المقالة الأدبية عند مصطفى صادق الرافعي ، حفاف سارة ، رسالة ماجستير منشورة على الإنترنت ، جامعة أبي بكر بلقايد-تلمسان ، 2016 ، 8-10 .
  - (9) التذكرة ، 357/6.

## المصادر والمراجع

1. التذكرة الحمدونية، ابن حمدون البغدادي، دار صادر، بيروت- لبنان.
2. بديع الزمان الهمذاني رائد القصة العربية و المقالة الصحفية، مصطفى الشكعة .
3. ساعات بين التراث و المعاصرة ، عبد الجبار داود البصري، وزارة الثقافة والفنون ، دار الحرية للطباعة ، 1978.
4. فن المقالة الأدبية عند مصطفى صادق الرافعي ، حفاف سارة ، رسالة ماجستير منشورة على الإنترنت ، جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان ، 2016.
5. فن المقالة ، أصول، تطبيقات، نماذج، صالح أبو أصبع و محمد عبيد الله ، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع ، عمّان ، 2002 .
6. فن المقالة ، محمد يوسف نجم ، دار الثقافة، بيروت -لبنان ، ط4 ، 1966.
7. لسان العرب ،دار صادر، بيروت-لبنان .دب.
8. النقد الأدبي، أحمد أمين ،لجنة التأليف و الترجمة و النشر ، مصر ، 1952.
9. نهج البلاغة، شرح الشيخ محمد عبده، مؤسسة الأعلمي، بيروت- لبنان.

## References

1. Al-Tathkara Al-Hamdounieh, Ibn Hamdoun al-Baghdadi, Dar Sader, Beirut - Lebanon.
2. Badi Al-Zaman Al-Hamdhani is the pioneer of the Arabic story and the press article, Mustafa Shaka.
3. Hours between Heritage and Contemporary, Abdul Jabbar Dawood Al-Basri, Ministry of Culture and Arts, Freedom House for Printing, 1978.
4. The art of literary article by Mustafa Sadiq Rafii, Hafaf Sarah, Master dissertation published on the Internet, University of Abu Bakr Belkaid - Tlemcen, 2016.
5. The art of the article, assets, applications, models, Saleh Abu Asba and Mohammed Obaidullah, Dar Majdalawi for publication and distribution, Amman, 2002.
6. The art of the article, Mohammed Youssef Najm, House of Culture, Beirut - Lebanon, 1966.
7. Tongue of the Arabs, Dar Sader, Beirut-Lebanon.
8. Literary Criticism, Ahmed Amin, Committee of Authorship, Translation and Publishing, Egypt, 1952.
9. The approach of rhetoric, explain Sheikh Mohammed Abdo, Al-Alami Foundation, Beirut - Lebanon.

## الضوابط الأصولية للعلاقة بين الحضارات (دراسة مقاصدية)

م. لقمان بهاء الدين أحمد

كلية العلوم الإسلامية - جامعة صلاح الدين - أربيل - العراق

أ.د. عثمان محمد غريب

كلية العلوم الإسلامية - جامعة صلاح الدين - أربيل - العراق

### الملخص

يتناول هذا البحث الضوابط الأصولية للعلاقة بين الحضارات ، فقد انتشرت نظريات عدة في الأوساط الفكرية عن هذه العلاقة، أشهرها نظرية صدام الحضارات، ونظرية حوار الحضارات، ونظرية تعارف الحضارات، لكنها في مجملتها لم تصف إلا جانباً واحداً من العلاقة. يمكن النظر إلى العلاقة على مراحل تبدأ بالتعارف وتتم بالبحث عن المشتركات والتعاون عليها، ثم تنتهي بالحوار في الاختلافات، وإذا حدث الصدام والصراع فالتعامل معه بضوابط تحفظ كرامة الإنسان وتحد من انتشار الشر والباطل. يختلف مفهوم الصدام في الفكر الغربي الذي يدعو إلى السيطرة على الآخر وإلغاء تأثيره، عن التدافع في المفهوم الإسلامي الذي يراه سنة إلهية من أجل تحقيق العدل والحق وليس إلغاء الآخر. يتلخص أهم الضوابط للعلاقة بين الحضارات في عدم إخلالها بالكياليات الخمس، واندراجها في المأذون به شرعاً، وعدم خروجها عن المراتب الثلاثة للمقاصد، وتحقيقها للمقاصد الخاصة من تحقيق السلام العالمي، والتعارف والتعرف، والتعاون الاقتصادي والسياسي والعلمي، وحماية البيئة والموارد الطبيعية التي تخدم المجتمع الإنساني.

## Basic Rules Associated with Civilizations

### ABSTRACT

This research deals with elementary rules related to civilizations with regard to scientific (Principles of Fiqh), many theories came up among the intellectual canter associated with this type of relation. The most famous ones are the clash of civilization theory, negotiations of civilization theory, and acquaintance of civilization theory. However, these theories covered one side of this relation.

This relation can be considered in some different stages: it starts with an introduction, and searching for the correlated points that can be concluded dealing with them up. The final stage ends with arguing the differences. Even if, clash and war happens, there should be some rules in order to deal with them to save the humanity and limit out the harm and being unfair.

The term of clash in western concentrations in which requires to control others and eliminate their powers, differs from the term of defence in Islamic concentrations that resembles as universal rule in order to bring about fairness and justice not eradicating others.

The most important rules associated with civilizations can be concluded that they do not confront with general five intentions of Sharia and follow the allowance of Sharia. Moreover, they also do not cross the third level of general intentions and bringing special intentions such as: global peace; introducing and accepting each other; assisting economics, politics and scientific affairs; reserving environment and human resources that serve the human society.

## المقدمة:

شهد التاريخ الإنساني أشكالاً عدة من العلاقات بين الحضارات، تنوعت بين التعاون والتبادل التجاري والصراع والصدام، وأثرت هذه العلاقات على مستقبل العديد من الحضارات، ولا شك أن هناك أسباباً عدة تحكم شكل العلاقة لعل من أبرزها العقيدة الدينية التي ترسم النظرة إلى الآخر، وتحدد لمعتقداتها حدود العلاقة وطبيعتها، وتتأكد أهمية فهم العلاقة بين الحضارات في هذا العصر نتيجة انفتاح الحضارات بعضها على بعض وسهولة الاتصال بين المجتمعات البشرية واجتياح المؤسسات والمنظمات الحدود الدولية وتجاوزها الوسط المحلي إلى المجال الدولي، مما يثير تساؤلات كثيرة عن طبيعة التعامل مع مفرزات الواقع المعاصر، لذلك جاء هذا البحث ليسلط الضوء على طبيعة العلاقة بين الحضارات في الفكر الإسلامي وتقييم النظريات المطروحة على الساحة الفكرية وإبراز أهم الضوابط الأصولية الشرعية لهذه العلاقة.

## إشكالية الدراسة

تكمن إشكالية الدراسة في السؤال الآتي: ما هي طبيعة العلاقة بين الحضارات وفق المنظور الإسلامي؟ وما هي الضوابط الأصولية لهذه العلاقة التي تحقق مقاصد الشريعة؟

## الهدف من الدراسة

الهدف من الدراسة بيان طبيعة العلاقة بين الحضارات من خلال دراسة النظريات المطروحة على الساحة الفكرية وبيان الضوابط الأصولية للعلاقة.

وقد برزت أسباب دعت إلى اختيار هذا الموضوع منها:

1- عدم وضوح العلاقة بين الحضارات لدى العديد من الناس نتيجة تضارب الآراء ما بين قائل بأنها الحرب، وقائل بأنها السلم.

2- عدم التفريق بين نشوء بعض العلاقات كسنة من السنن الإلهية، وبين المكلف به والمطلوب إقامته.

3- عدم اطلاعي على دراسة مستقلة من الجانب الأصولي عن ضوابط العلاقة بين الحضارات.

## خطة الدراسة

اقتضت طبيعة الموضوع تقسيمه على تمهيد وثلاثة مباحث، تناول التمهيد تعريف الضوابط الأصولية والحضارة، وجاء المبحث الأول في أهم النظريات المطروحة على الساحة الفكرية عن العلاقة بين الحضارات، وجاء المبحث الثاني في تقييم نظريات العلاقة مع الحضارات، بينما تناول المبحث الثالث أهم ضوابط العلاقة بين الحضارات.

## تمهيد: التعريف بالضوابط الأصولية والحضارة

### أولاً: تعريف الضوابط الأصولية

#### الضوابط في اللغة:

الضوابط جمع ضابط من الضبط، والضبط في اللغة جاء لمعان عدة، أبرزها:

- 1- لزوم الشيء وحبسه، قال الليث: الضبط لزوم شيء لا يفارقه في كل شيء.
- 2- وضبط الشيء حفظه بالحزم، أو شدة الحفظ لئلا يفلت منه شيء، والرجل ضابط أي حازم، ومنه: الضبط إحكام الشيء وإتقانه.

- 3- أخذ الشيء بقوة وقهر، ورجل ضابط وضبطي: قوي شديد<sup>1</sup>
- والأصول: جمع أصل، والأصل في اللغة أسفل كل شيء، والحسب، وأصل صار ذا أصل<sup>2</sup>.

(1) لسان العرب، ابن منظور الأفرقي، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 1424هـ-2003م، ج7، ص384، الفروق اللغوية، أبو هلال الحسن بن عبد الله العسكري، دار الكتب العلمية - بيروت، ط3، 1426هـ - 2005م، ص233.

(2) لسان العرب، ج11، ص16، القاموس المحيط، مجد الدين الفيروزآبادي، دار إحياء التراث العربي - بيروت، ط1، 1412هـ - 1991م، ج3، ص481.



وفي الاصطلاح هو ما يبتنى عليه غيره<sup>1</sup>، والمقصود بالأصول في هذه الدراسة الضوابط المنسوبة إلى علم أصول الفقه.

### الضوابط في الاصطلاح

هناك ثلاثة اتجاهات في تعريف الضابط واستعماله عند العلماء:

**الاتجاه الأول:** عرف أصحاب هذا الاتجاه الضابط بأنه: حكم كلي ينطبق على جزئياته<sup>2</sup> فلم يفرق أصحاب هذا الاتجاه بين القاعدة والضابط، بل هما مترادفان عندهم، وممن اتجه هذا الاتجاه: الكمال بن الهمام (ت: 861هـ) في التحرير<sup>3</sup> يقول عن القاعدة: "ومعناها كالضابط والقانون والأصل والحرف"<sup>4</sup>.  
**الاتجاه الثاني:** فرق أصحاب هذا الاتجاه بين القاعدة والضابط، فقالوا بأن القاعدة: "تجمع فروعاً من أبواب شتى، والضابط يجمعها من باب واحد"<sup>5</sup>  
فمن أوائل من فرقوا بين الضابط والقاعدة أبو عبد الله المقرئ (ت: 758هـ) في كتابه القواعد، وتاج الدين السبكي (ت: 771هـ) في الأشباه والنظائر.  
يقول المقرئ عن القاعدة: "كلُّ كلي أخص من الأصول وسائر المعاني العقلية العامة، وأعم من العقود وجملة الضوابط الفقهية الخاصة"<sup>6</sup>.

ويقول السبكي عن الضابط: "الغالب فيما اختص بباب وقصد به نظم صور متشابهة أن يسمى ضابطاً"<sup>7</sup>.  
وتبعهما على ذلك الزركشي (ت: 794هـ) في تشنيف المسامع، حيث يقول: "ما لا يخص باباً من أبواب الفقه... يسمى بالقاعدة في اصطلاح الفقهاء، وأما ما يخص بعض الأبواب فيسمى الضوابط"<sup>8</sup>  
وقد استقر على هذا تعريف القاعدة بأنها: الأمر الكلي الذي ينطبق عليه جزئيات كثيرة يفهم أحكامها منها<sup>9</sup>، أو "حكم كلي ينطبق على جزئياته ليتعرف أحكامها منه"<sup>10</sup>، أو "صورة كلية تنطبق كل واحدة منها على جزئياتها التي تحتها"<sup>1</sup>، أو "قضية كلية من حيث اشتغالها بالقوة على أحكام جزئيات موضوعها"<sup>2</sup>.

(1) التعريفات، علي بن محمد بن علي الزين الشرف الجرجاني، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 1403هـ - 1983م، ص28.

(2) معجم مصطلحات أصول الفقه، قطب مصطفى سانو، دار الفكر - بيروت، إعادة الطبعة الأولى، 1423هـ - 2002م، ص263.

(3) التحرير في أصول الفقه مع شرحه التقرير والتحبير، كمال الدين بن الهمام (م: 861هـ)، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 1419هـ - 1999م، ج1، ص42، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، أحمد بن محمد بن علي المقرئ الفيومي، المكتبة العلمية - بيروت، ج2، ص510.

(4) التحرير في أصول الفقه مع شرحه التقرير والتحبير، ج1، ص42.  
(5) الأشباه والنظائر، زين الدين بن إبراهيم بن محمد، المعروف بابن نجيم المصري (المتوفى: 970هـ)، وضع حواشيه وخرج أحاديثه: الشيخ زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، 1419هـ - 1999م، ص137.

(6) القواعد، أبو عبد الله محمد بن محمد بن أحمد المقرئ (م 758هـ)، تحقيق ودراسة: أحمد بن عبد الله بن حميد، مركز أحياء التراث الإسلامي - مكة المكرمة، دت، ج1، ص212.

(7) الأشباه والنظائر، تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين السبكي (المتوفى: 771هـ)، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الأولى 1411هـ - 1991م، ج1، ص11.

(8) تشنيف المسامع، بدر الدين محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي (794م)، تحقيق: د. سيد عبد العزيز ود. عد الله ربيع، مكتب قرطبة والمكتبة المكية - مكة المكرمة، ط1، 1418هـ - 1998م، ج3، ص461.

(9) ينظر: الأشباه والنظائر ج1، ص21، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، محمد بن علي التهانوي (المتوفى: بعد 1158هـ)، تحقيق: د. علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون - بيروت، الطبعة: الأولى - 1996م، ج1، ص889.

(10) التلويح إلى كشف حقائق التنقيح، سعد الدين مسعود بن عمر التفتازاني (م 791هـ)، دار الأرقم بن أبي الأرقم - بيروت، ط1، 1419هـ - 1998م، ج1، ص52، مختصر من قواعد العلاني والأسنوي، أبو الثناء نور الدين محمود بن أحمد الحموي الفيومي، دراسة وتحقيق الشيخ مصطفى محمد البنجوني، مطبعة الجمهور - الموصل، 1984م ص64.

**الاتجاه الثالث:** إطلاق الضابط بالمعنى اللغوي الشامل لكل ما يحصر، وقد صرح بذلك السبكي<sup>3</sup>، فالضابط يطلق على كل ما يحصر جزئيات مسألة معينة أو مسائل متعددة، سواء كان تعريفاً أو شرطاً، أو قاعدة، ومرد هذا الاتجاه إلى الاتجاه الأول.

فالمقصود بالضوابط الأصولية في هذه الدراسة كل ما يضبط ويوجه العلاقة بين الحضارات، من الضوابط والقواعد المستفادة من علم أصول الفقه ومقاصد الشريعة، سواء كان مختصاً بباب واحد، أو كان شاملاً لأبواب متعددة.

### ثانياً: تعريف الحضارة

الحضارة من الحضور نقيض المغيب والغيبية، والحضرة قرب الشيء، تقول: كنت بحضرة الدار، والحضر والحاضرة خلاف البدو والبادية وهي المَدُن والقرى، سميت بذلك لأن أهلها حضروا الأمصار ومساكن الديار التي يكون لهم بها قرار، والحاضر المقيم في المَدُن والقرى، والحضارة بالكسر عن أبي زيد، ويُفتح عن الأصمعي<sup>4</sup>.

### الحضارة في الاصطلاح

عرفت الحضارة في الفكر الإسلامي بتعاريف عدة، ابرزها ما يأتي:

1- عبّر ابن خلدون بمصطلح الحضارة عن الحالة التي تصل الدولة فيها إلى قمة التقدم والترف والرفاهية مما يؤذن بالانتهاء وبلوغ النهاية، حيث يقول: "إن الحضارة نهاية العمران وطروحه إلى الفساد، ونهاية الشر والبعد عن الخير"<sup>5</sup>، ووضح أن العمران عنده بمعنى الحضارة عند غيره، وأن الحضارة مرحلة من مراحل العمران عنده.

2- يعرفها الدكتور البوطي بأنها "ثمرة التفاعل بين الإنسان والكون والحياة"<sup>6</sup>. مدلول هذا التعريف استقر عليه رأي أكثر الباحثين، وإن اختلفت عباراتهم، فهناك من عبّر عن الكون بالتراب وعن الحياة بالزمن، والمراد بالثمرة الثمرة المعنوية والمادية، كما صرح بها حسين مؤنس في تعريفه للحضارة بقوله: سواء كانت الثمرة مادية أو معنوية<sup>7</sup>. فالحضارة إذاً: ثمرة التفاعل بين الإنسان والكون والحياة، سواء كانت الثمرة مادية أو معنوية.

## المبحث الأول

### نظريات العلاقة بين الحضارات

قبل بيان الضوابط الشرعية لا بد أن نقف على أهم النظريات المطروحة على الساحة الفكرية عن العلاقة بين الحضارات.

(1) شرح الكوكب المنير، تقي الدين أبو البقاء محمد بن أحمد بن عبد العزيز بن علي الفتوح المعروف بابن النجار الحنبلي (المتوفى: 972هـ)، تحقيق: محمد الزحيلي ونزيه حماد، مكتبة العبيكان، ط2، 1418هـ - 1997م، ج1، ص44.

(2) الكليات، أيوب بن موسى الحسيني القريني الكفوي، أبو البقاء الحنفي (المتوفى: 1094هـ)، تحقيق: عدنان درويش - محمد المصري، مؤسسة الرسالة - بيروت، ص728، التوضيح، عبيد الله بن مسعود المحبوبي البخاري الحنفي. سنة الوفاة (719)، مطبوع مع التلويح في شرح التنقيح، دار الأرقم بن أبي الأرقم - بيروت، ط1، 1419هـ - 1998م، ج1، ص20.

(3) الأشباه والنظائر للسبكي، ج2، ص304.

(4) لسان العرب، ج4، ص229-231، القاموس المحيط، ج2، ص16، كتاب العين، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، دار ومكتبة الهلال، تحقيق: د. مهدي المخزومي ود. إبراهيم السامرائي، ج3، ص101.

(5) المقدمة، عبد الرحمن بن خلدون، دار ابن الجوزي - القاهرة، ط1، 2010م، ص102.

(6) منهج الحضارة الإنسانية في القرآن، د. محمد رمضان البوطي، دار الفكر المعاصر - لبنان، ط7، 1426هـ - 2005م، ص19.

(7) يظر: الحضارة - دراسة في أصول وعوامل قيامها وتطورها. د. حسين مؤنس، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت، 1978م، ص48.

هناك نظريات عدة عن هذه العلاقة لكن المشهور منها ثلاث نظريات، وهي: نظرية حوار الحضارات، ونظرية صدام الحضارات، ونظرية تعارف الحضارات، نسلط الضوء على كل نظرية فيما يأتي:

### الأولى: نظرية حوار الحضارات

تعد نظرية حوار الحضارات من أشهر النظريات التي تحدد العلاقة بين الحضارات، ذلك أن نظريات الصراع الحضاري لقيت ردود فعل قوية ترفض مفهوم الصراع بين الحضارات، وتؤكد على التقاء الحضارات في الماضي وضرورة العمل على تواصل الحضارات وتفاعلها، ويعد عمل روجيه غارودي "Roger Garaudy" في كتابه: "في سبيل حوار الحضارات أو من أجل حوار بين الحضارات" من الكتابات المميزة، والتي تعتبر اللبنة الأساس في إشاعة وتبني وطرح نظرية حوار الحضارات.<sup>1</sup>

وهناك من يرى أن "السبق في بحث فكر الحوار يرجع من دون شك إلى فيلسوف قرطبة أبو الوليد ابن رشد الذي استطاع بفكره الإنساني ومنهجه العقلي أن يبني جسوراً لتلاقح الثقافات والأديان"<sup>2</sup>. والحق أن الحوار كان توجهاً له حضوره في العلاقة بين الحضارات والثقافات المختلفة، فجذور هذه النظرية ترجع إلى توجهات فكرية متعددة موجودة على مر التاريخ، فهي ترجع إلى الدراسات التي أكدت على الإسهامات الحضارية لمختلف الثقافات والمجتمعات، واعترفت للأجناس والسلالات البشرية المتعددة بالقدرة على المشاركة والبناء في التمدن والحضارة.<sup>3</sup>

كما ترجع النظرية إلى النزعة الإنسانية الأخلاقية التي ترفض النظر للبشر من خلال معايير اللون والعرق واللغة واللسان، أو الثروة والجاه، أو السيادة والسلطة،<sup>4</sup>.

كما أن من جذور هذه النظرية توجه الفكر النقدي للغرب والحضارة الغربية كما يوضحه محاولة روجيه غارودي في الدعوة إلى حوار الحضارات<sup>5</sup>، وقد لخص روجيه غارودي آليات ومقومات حوار الحضارات، في ثلاث آليات هي:

- 1- إن دراسة الحضارات اللاغربية في مجال الدراسات منزلة تعادل بأهميتها على الأقل أهمية الثقافة الغربية.
- 2- أن يشغل مبحث الجمال منزلة تعادل في أهميتها على الأقل أهمية تعليم العلوم والتقنيات.
- 3- أن تعادل أهمية النظرة الأمامية -فن تخيل المستقبل- والتفكير في الغايات والأهداف، أهمية التاريخ على الأقل.<sup>6</sup>

من جانب آخر ضمت الوثيقة العالمية للحوار بين الحضارات الصادرة عن الجمعية العامة لهيئة الأمم المتحدة سنة (2000م) مجموعة من المبادئ المتحركة في تحقيق أهداف حوار الحضارات، وهي:

- أ- احترام كرامة الإنسان وضمان المساواة بين البشر.
- ب- الالتزام بمبادئ العدالة، والأخلاق والقانون الدولي.
- ج- الاعتراف بالتعددية الثقافية، وتنوع مصادر المعرفة كمقوم لتعزيز الازدهار المادي والروحي للبشرية.

(1) في سبيل حوار الحضارات، روجيه غارودي، عوידات للنشر والطباعة - بيروت، وينظر: خطاب الهويات الحضارية من الصدام إلى التسامح، د. علي عيود المحمداوي، دار ابن النديم للنشر والتوزيع - الجزائر، ط1، 2012م، ص84، حوار الحضارات المحددات والضوابط في ضوء القرآن والسنة، د. فهد بن عبد العزيز السنيدي، اطروحة دكتوراه، كلية التربية/ جامعة الملك سعود، 1430هـ - ص88، 89.

(2) الإسلام والغرب من حوار الثقافات إلى صدام الحضارات، د. عبد العالي دبله، ود. بلقاسم سلاطينة، مجلة الأحياء، العدد 6، 1423هـ - 2002م ص137.

(3) العرق والتاريخ، ترجمة د. سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر - بيروت، 1988م، ص10.

(4) ينظر: فلسفة الحضارة، ص3 وما بعدها.

(5) ينظر: في سبيل حوار الحضارات، ص77 وما بعدها، تعارف الحضارات زكي الميلاد، من حوار الحضارات إلى تعارف الحضارات. دار الفكر - دمشق، ط1، 1427هـ - 2006م، ص36.

(6) في سبيل حوار الحضارات، ص159.

د- احترام الثقافات والحضارات باعتبارها نتاجاً للتفاعلات.

هـ- الاعتراف بحق كل الحضارات في صيانة الموروث الحضاري والثقافي الخاص بها وتنميته.

و- الالتزام بالتواصل والتعاون والتفاهم كأدوات لتعزيز القيم المشتركة.

ز- تمكن الشعوب من المشاركة في صنع القرار<sup>1</sup>.

### الثانية: نظرية صدام الحضارات

في مقابل نظرية حوار الحضارات برزت نظرية صدام الحضارات، التي ترى أن العلاقة بين الحضارات هي الصدام والصراع، وتنبأ بوقوع هذا الصدام بين الحضارة الغربية وغيرها من الحضارات، وقد مثل هذه النظرية "Samuel Huntington"، و "Fukuyama" فوكويوما.

نسلط فيما يأتي الضوء على توجه كل من فوكويوما "Fukuyama" و هنتنغتون "Huntington" بدءاً بفوكويوما لأنه الأسبق تاريخياً.

أولاً: نظرية نهاية التاريخ لفرانسيس فوكويوما "Yoshihiro Francis Fukuyama" نشر فوكويوما مقالة عام 1989م عنوانها "نهاية التاريخ" وأردفها مع نهاية الحرب الباردة عام 1992م بكتابه الشهير "نهاية التاريخ والإنسان الأخير"<sup>2</sup>، فيدعي في نظرية نهاية التاريخ أن الرأسمالية والليبرالية انتصرتا على كل الايدولوجيات، وأن التاريخ وصل بهذا الانتصار إلى نهايته، فحركة التاريخ من وجهة نظره تحتم فوز الرأسمالية وصعود الديمقراطية الليبرالية<sup>3</sup>.

ومن وجهة نظره أن الليبرالية تتطابق مادياً ومعنوياً مع حاجة الإنسان إلى التطور والبقاء، لذلك فهي نهاية المطاف للإنسان الأخير في القرن الحادي والعشرين، وهي الحل الأخير للإنسان، ويصف المواطن النموذجي في الديمقراطيات الليبرالية بأنه "خاتم البشرية"<sup>4</sup>.

### ثانياً: نظرية صدام الحضارات، لـ Samuel Huntington

كتب صموئيل هنتنغتون Samuel Huntington، مقالة بعنوان صراع الحضارات Clash of Civilizations في مجلة أمريكية اسمها شؤون خارجية أو أجنبية FOREIGN AFFAIRS، وذلك في صيف عام 1993، وطورها فيما بعد إلى كتاب أسماه بـ "صدام الحضارات وإعادة صياغة النظام العالمي"<sup>5</sup>. ففي تنبؤ لماهية الحادثة الكبرى في المستقبل يذكر هانتغتون على "أنها لن تكون إحدى الحوادث السياسية والاقتصادية المثيرة أو المفجعة التي تشغل عناوين الصحف وتحتل مكانة الصدارة في أذهاننا، ولكنها ستكون من الحوادث التي لا نكاد نشعر بها... أظن أن مؤرخي المستقبل سيقولون: إن الحادثة الكبرى في القرن العشرين، هي اصطدام الحضارة الغربية بسائر المجتمعات الأخرى القائمة في العالم، إبان ذلك العصر"<sup>6</sup>.

(1) المرجع السابق، ص136، من أطروحة صدام الحضارات في فلسفة صموئيل هنتنغتون إلى حوارها وتحالفها، أطروحة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر باتنة-كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية-الجزائر، 2015م، ص502.

(2) نهاية التاريخ والإنسان الأخير، فرانسيس فوكويوما، ترجمه: د.فؤاد شاهين وأخران، مركز الإنماء القومي-بيروت، 1993م.

(3) ينظر: نهاية التاريخ، ص205، استشراف مستقبل العالم في علاقاته الحضارية، شمس الدين الجيلاني، دراسات، الكتاب الثاني، 2017م، ص40.

(4) ينظر: نهاية التاريخ، ص32، الاسلام والحوار مع الحضارات المعاصرة، د. محمد خليفة حسن، رابطة الجامعات الإسلامية، مركز الدراسات الحضارية - القاهرة، 2007م، ص75.

(5) خطاب الهويات، ص51. ينظر: صدام الحضارات وإعادة صنع لنظام العالمي، ترجمة: طلعت الشايب، صلاح قنصوة، دار سطور - ط2، 1999م.

(6) الحضارة في الميزان، ص247، نقلاً عن: خطاب الهويات، ص50.



يصور هانتغتون مستقبل العلاقات بين الغرب والشرق بتدهور الحضارة الغربية مما يحدث خلافاً في الميزان الثقافي لصالح الحضارات غير الغربية، فازدهار الحضارات الأخرى في نظره يشكل خطراً على الحضارة الغربية، ويتوقع الصدام بين الحضارة الغربية والحضارات الأخرى<sup>1</sup>.

وحسب هانتغتون فإن أكثر الحضارات تحدياً للحضارة الغربية هي الحضارة الإسلامية التي ستعرف انفجاراً سكانياً متزايداً وهي النقطة الحساسة التي تتخوف منها الحضارة الغربية، والحضارة الكونفوشوسية التي ستعرف قوة اقتصادية وعسكرية متزايدة<sup>2</sup>.

تقوم نظرية صراع أو صدام الحضارات لهنتغتون على عدة محاور وأسس مفترضة:

1- إن التكتل والتمزق أو الصدام سيكون أساسه الانتماء الحضاري، فيقول: "إن الثقافة والهويات الثقافية والتي هي على المستوى العام هويات حضارية هي التي تشكل أنماط التماسك والتفكك والصراع في عالم ما بعد الحرب الباردة"<sup>3</sup>.

إذاً تركز نظرية صدام الحضارات على القيم المختلفة بين الحضارات أي الأمن الفكري للأمم، باعتبارها تكفل الأمن في نطاق العلاقات الدولية<sup>4</sup>.

2- هناك عدة حضارات وصفها هانتغتون بالكبرى، وهي سبع يقينية، وواحدة محتملة كالآتي: الحضارة الصينية، الحضارة اليابانية، الحضارة الهندوكية أو الهندية، الحضارة الإسلامية، الحضارة الأرثوذكسية، الحضارة اللاتينية، والحضارة الأفريقية المحتملة.

3- يعد هانتغتون مسألة الدين هي المحور الأساس للتمييز بين الحضارات، حيث يقرر إن الديانة خاصة أساسية في التعريف بالحضارات<sup>5</sup>، وأن "الصراع سنة ماضية، والصراع بين الحضارات إنما هو في جوهره صراع بين معتقدات، لا بين طبقات ولا عرقيات... إن الحضارة وإن تكونت من عناصر كثيرة إلا إن أهم عنصر فيها هو العنصر الثقافي، وإن أهم عنصر في الثقافة هو الدين"<sup>6</sup>.

4- تميز وفرادة الحضارة الغربية بحسب هانتغتون، إذ يرى أن الحضارة الغربية هي الوحيدة من بين الحضارات التي كان لها تأثير على كل الحضارات، نتيجة للعلاقة بين قوة وثقافة الغرب، وقوة وثقافة الحضارات الأخرى<sup>7</sup>.

### الثالثة: نظرية تعارف الحضارات

تقوم هذه النظرية على أنه من المفترض أن يكون في التصور الإسلامي مفهوم يحدد نوع العلاقة بين الأمم والحضارات الأخرى، فالقرآن الكريم جاء للناس كافة ورحمة للعالمين، وهو الرسالة الخالدة للبشر بكل تعددياتهم وتنوعاتهم.

والمفهوم الذي يجب أن تقوم وتبنى عليه العلاقات هو مفهوم التعارف؛ لأن منشأ هذا المفهوم هو القرآن الكريم حيث ورد في قوله تعالى: {يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ} [الحجرات: 13]<sup>8</sup>.

تقوم نظرية تعارف الحضارات على أن العلاقة بين الحضارات ينبغي أن تكون التعارف، بحيث تتعرف الحضارات بعضها على بعض، وأن هذا هو المقصد من اختلاف الشعوب والحضارات.

وقد ارتبطت نظرية تعارف الحضارات بالمفكر السعودي زكي الميلاد<sup>1</sup>، حيث نشر بحثاً عن تعارف الحضارات في مجلة الكلمة في صيف 1997م، شرح فيه قيمة المفهوم وتميزه واختلافه عن مفهومي صدام الحضارات وحوار الحضارات واتصاله بالمنبع القرآني<sup>2</sup>.

(1) ينظر: الاسلام والحوار مع الحضارات المعاصرة، ص63، صدام الحضارات، ص135.

(2) نقد اطروحة صدام الحضارات، ص256، صدام الحضارات، ص37.

(3) خطاب الهويات، ص53. صدام الحضارات، ص37.

(4) نظرية الأمن الفكري، د. حسن عبد الله الدعجة. ضمن بحوث الملتقى العلمي نحو استراتيجية للأمن الفكري والثقافي في العالم الإسلامي، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية-الرياض، 1434هـ - 2013م ص23.

(5) صدام الحضارات، ص75-79، خطاب الهويات، ص53.

(6) صراع الحضارات بين عولمة غربية وبعث اسلامي، ص9.

(7) صدام الحضارات، ص293، خطاب الهويات، ص54.

(8) تعارف الحضارات زكي الميلاد، من حوار الحضارات إلى تعارف الحضارات، ص59.



كما يؤكد على أن استخدام "تعارف الحضارات" وليس حوارها أو صراعها يمثل استجابة "إيجابية" وليس مجرد رد فعل لما أثارته أطروحات "صراع الحضارات"، تلك الأطروحات التي جاءت من خارج الدائرة الإسلامية تعبيراً عن الاهتمامات الفكرية والعملية في الغرب<sup>3</sup>. يقول ابن عاشور في تفسيره أن المقصود من الآية: "واجب بث التعارف والتواصل بين القبائل والأمم وأن ذلك مراد الله منهم"<sup>4</sup>. يرى المؤيدون لنظرية تعارف الحضارات أن الإنطلاق من وسطية الإسلام ورؤيته عن التعارف الحضاري يمثل الطريق للتجديد الحضاري لدى المسلمين من ناحية، ولمشاركة الفكر الإسلامي في عملية التجديد الحضاري العالمية من ناحية أخرى<sup>5</sup>.

### المبحث الثاني تقييم لنظريات العلاقة بين الحضارات

لا بد قبل بيان ضوابط العلاقة بين الحضارات من تقييم للنظريات الأنفة الذكر للوصول إلى إطار عام لطبيعة العلاقة، فقد وجهت انتقادات عدة إلى كل من نظريتي الصدام والحوار، فما وجه إلى نظرية الصدام ما يأتي:

- 1- تقرر هذه النظرية حتمية الصدام بين الحضارات انطلاقاً من امكانية سقوط الحضارة الغربية لضمان بقاء الحضارة الغربية واستمرار سيادتها على العالم، فتتضح "المغالطة الأولى في الحكم التشاؤمي على الحضارة الغربية، والقول باحتمال سقوطها... إن هنتغتون لم يقرأ التاريخ جيداً لكي يعرف أن القول بالوفاق بين الحضارات والالتقاء بينها ربما يؤدي إلى الحصول على تصور لعلاج الحضارة الغربية وإخراجها من أزمتها... وبدلاً من البحث عما لدى الحضارات الأخرى من امكانيات للتعاون والالتقاء بطور هنتغتون رؤية صدامية"<sup>6</sup>، فإن الدراسات الديموغرافية تؤكد التوجه نحو لقاء الحضارات وتقاربها وليس نحو صدام الحضارات، حيث "دخل العالم الإسلامي مرحلة الثورة الديموغرافية والثقافية والفكرية التي أدت سابقاً إلى تطور البلاد التي تعد اليوم أكثر المناطق تقدماً في العالم، وهو يتوجه على طريقته ناحية نقطة يلتقي فيها بتاريخ كلي وأكثر شمولاً"<sup>7</sup>.
- 2- تسييس القيم الحضارية، وإخضاع البعد الثقافي في حياة الشعوب للسياسة ومصالحها.
- 3- من الأخطاء المنهجية أنه قد وضع كائناً جغرافياً وهو أوروبا في مواجهة كائن عقدي وهو العالم الإسلامي.

(1) زكي عبد الله أحمد الميلاد، باحث سعودي، متخصص في الدراسات الإسلامية، كاتب وباحث في الفكر الإسلامي والإسلاميات المعاصرة، رئيس تحرير مجلة (الكلمة)، فصلية فكرية تعنى بشؤون الفكر الإسلامي وقضايا العصر والتجديد الحضاري،

منحه الاتحاد العالمي للمؤلفين باللغة العربية لقب دكتوراه إبداع على مجموع المؤلفات والأبحاث والكتابات والأعمال الفكرية، ينظر: <http://www.almilad.org>.

(2) ينظر: تعارف الحضارات زكي الميلاد، ص 20.

(3) تعارف الحضارات، د. نادية محمود مصطفى، ص 180.

(4) التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: 1393 هـ) دار سحنون للنشر والتوزيع - تونس - 1997 م ج 26، ص 261، صراع القيم، ص 166.

(5) ينظر: في مفهوم حوار الحضارات، د. نادية محمود مصطفى، ص 18.

(6) الإسلام والحوار مع الحضارات، ص 64.

(7) لقاء الحضارات، تحولات المجتمعات المسلمة حول العالم، ايمانويل تود، يوسف كرجاج، ترجمة: أيمن عبد الهادي، دار التنوير - القاهرة، ط 1، 2016 م، ص 7.

4- الملاحظ على هذه النظرية أنها عرضت جانباً واحداً من جوانب العلاقات الحضارية وهو الصراع والصدام، دون أن يكون للحوار نصيب من نظريته<sup>1</sup>.

5- برهن الدكتور حنفي على أن نظرية صدام الحضارات لا تتماشى علمياً إذا ما طبقت عليها معايير البردايم paradigm، أو النموذج العلمي الذي وضعه توماس كون Thomas Kuhn، ولا تستوفي شروطه، حيث تسمح بظهور الصراع ونقيضه، ومنظومة من الاستعارات والتعميمات التأملية<sup>2</sup>.  
أما نظرية حوار الحضارات فقد وجه النقد إليها أيضاً من وجوه عدة منها:

1- يرى بعض المفكرين كالدكتور الجابري أن هذا المفهوم يكتنفه الغموض والالتباس، لأن الحوار إما أن يكون عفواً تلقائياً نتيجة الاحتكاك الطبيعي، وهذا النوع لا يحتاج إلى الدعوة، ولا يكون بتخطيط مسبق، بل هو عملية تاريخية تلقائية، أما إن كان المقصود هو تنظيم حوار مقصود بين أهل هذه الحضارة وتلك فإن الأمر ليس بالبساطة التي يبدو بها في بادئ الرأي، ذلك لأن أهل حضارة ما ليسوا جميعاً على وفاق، بل هم مجموعات مختلفة يقوم بينها صراع بصورة أو بأخرى<sup>3</sup>.

2- من حيث القدرة والتأني لن يكون لحوار الحضارات ذلك التأثير على مجرى السياسات العالمية، أو خريطة العلاقات الدولية، لشدة تعقيداتها وتناقضاتها وتصادماتها، وتضارب مصالحها وتفاوت ثرواتها<sup>4</sup>.

3- من جهة الاستعداد ليست هناك إمكانيات فعلية للنهوض بحوار بين الحضارات؛ لأن الغرب ليس على استعداد لأن يدخل في حوار متكافئ مع الحضارات الأخرى، وفي هذا يرى غارودي أن الغرب قد صادر المعرفة العالمية وأباح لنفسه تحديد مواقع الآخرين والحكم عليهم وفقاً لتاريخه وغاياته وقيمه<sup>5</sup>.

إن فكرة حوار الحضارات تتطلب تكافؤ القوى حتى يتم تفعيلها ويكتب لها النجاح، أما في ظل هيمنة الغرب في العصر الحاضر ومحاولة فرض ثقافته كنموذج للرقى والحضارة على الحضارات الأخرى فهل يمكن للحوار أن توثى ثمراتها؟ هذا ما يطرحه المفكرون في هذا العصر<sup>6</sup>.

فنظرية حوار الحضارات لم توثأكلها، بل ظهرت نظرية مقابلة لها وهي نظرية صدام الحضارات، والسبب في ذلك عدم اكتشاف خصائص الحضارات الأخرى، وعدم التعرف عليها، وخاصة من جانب الحضارة الغربية التي لا تراعي قيم وثقافات الحضارات الأخرى في صراعتها، وهذا ما يؤكد أنصار نظرية تعارف الحضارات أنه لا يمكن الحوار بدون التعارف، فالتعارف هو الذي يؤسس للحوار والتفاعل والتفاهم بين الحضارات، ولذلك يؤكد المفكرون والمؤيدون لتعارف الحضارات أن أهم سبب جعل الحضارة الغربية تعادي الإسلام وحضارته هو جهل أبناء تلك الحضارة بمقومات الإسلام الحضارية، ومثله العليا، وروحه السمحة، ودعوته السلمية<sup>7</sup>.

ومن جهة أخرى فإن الغرب شديد الحذر من أي تقارب، أو توافق يحصل بين الحضارات، خصوصاً إذا كان الإسلام طرفاً فيها، خوفاً أو توهماً من تحول هذا التقارب، أو التوافق إلى نوع من التحالف المتعارض مع الغرب، لذلك يحذر بوزان Barry Buzan من حصول توافق بين الإسلام والحضارة الهندية، أو بين الإسلام والحضارة الصينية كما في رؤية هنتغتون<sup>8</sup>.

(1) العلاقات الحضارية، د. محمد جلاء ادريس، دار القلم - دمشق، ط1، 1424 هـ - 2003 م، ص133 وما بعدها. وينظر في نقد النظرية: نقد أطروحة صدام الحضارات وواقع تحليلها ضمن مفهومي الأصولية ومفارقة الإرهاب. دفتاتر السياسات والقانون، د. ليلي مداني، العدد: 15، 2016 م، ص257.

(2) ينظر: الغرب والإسلام في أطروحة صدام الحضارات، بحث في مفارقات النظرية، د. مصطفى حنفي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية - المغرب، مجلة الأحياء، العدد: 6، 1423 هـ - 2002 م، ص119.

(3) قضايا في الفكر المعاصر، محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت، ط1، 1997 م، ص131.

(4) من حوار الحضارات إلى تعارف الحضارات، ص54.

(5) ينظر: وعود الإسلام، روجيه غارودي، ترجمة: د. ذوقان قرقوط، دار الرقي-بيروت، ط2، 1985 م، ص189.

(6) ينظر: تعارف الحضارات ص182، مشروع الحوار الحضاري، أبعاده ومستقبله، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، الإنسانية، العدد: 4، المجلد: 6، 2016 م، ص129.

(7) ينظر: تعارف الحضارات، ص197.

(8) المرجع السابق ص52-57. وينظر في معوقات الحوار مع الغرب: صدام الحضارات حتمية قدرية أو لؤة بشرية. د. حسن الباش، دار قتيبة- دمشق، ط2، 1426 هـ - 2005 م، ص43-44.

أما نظرية تعارف الحضارات فهي جديرة بالاهتمام من بين النظريات الثلاثة، لا سيما وهي تستند إلى القرآن الكريم، لكن الملاحظ أن الآية لم تحصر مقصد خلق الشعوب والقبائل في التعارف فقط، فلم تأت بصيغة الحصر، وغاية الأمر أنه مقصد من مقاصد اختلاف الشعوب والقبائل، فالعلاقة بين الحضارات لا تنحصر في شكل واحد في جميع الظروف والأحوال، وإنما تمثل كل نظرية من هذه النظريات شكلاً من أشكال العلاقة بين الحضارات، وكل نظرية أبرزت شكلاً منها على حساب الأشكال الأخرى، لذلك نرى أن آيات أخرى تتحدث عن التدافع بين الناس والشعوب، وأنه من سنن الله في الشعوب والناس، مثل قوله تعالى: {وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَفَسَدَتِ الْأَرْضُ وَلَكِنَّ اللَّهَ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْعَالَمِينَ} [البقرة: 251]، وفي آيات أخرى الأمر بالجدال الحسن {ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ} [النحل: 125]، وقوله تعالى: {وَلَا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ وَقُولُوا أَمَّا بِالَّذِي أُنْزِلَ إِلَيْنَا وَأُنْزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَيْنَا وَإِلَيْكُمْ وَاحِدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ} [العنكبوت: 46].

فهذه الاتجاهات كلها علاقات قد تكون عفوية بين الشعوب تقتضيها الاحتكاك والتعايش بين الشعوب، وقد تكون مخططاً لها حسب ما تقتضيه المصالح والمعتقدات.

والذي يبدو أنه يمكن عدُّ أشكال العلاقات مراحل للتعامل مع الحضارات، تبدأ بالتعارف، والذي يعني أن أفهم الآخر على حقيقته، من غير إفراط ولا إفريط، ولا مبالغة مدح أو ذم، وهنا يجب أن نتصدى لنوعين من السلوك: السلوك الذي يجعل من الخلاف الديني مسوغاً للحكم الظالم على الآخرين، فيطمس كل فضيلة عندهم، بل ويتضايق من مجرد ذكرها أو الإشارة إليها، والسلوك المعاكس وهو سلوك المنبهرين بالآخر انبهاراً يطمس فيه كل سيئة لهم، ولو كانوا هم أنفسهم يخلجون منها، ويدعون لمحاكمة المسؤولين عنها. إن مرحلة التعارف تتطلب دراسات معمقة، وتواصلات ثقافية مستمرة، ومراكز علمية مشتركة بين كل الحضارات العالمية، تتصف بقدر عالٍ من الجدية والأمانة العلمية الموثقة، وتجنب المجاملات والمؤتمرات الاحتفالية.

بعد مرحلة التعارف هذه، تأتي مرحلة البحث عن المصالح الإنسانية المشتركة التي تخدم البشر من الناحية العملية، مثل استخلاص ما تدعو إليه الديانات والثقافات الإنسانية في مجال القيم المؤسسة للتواصل والتعايش الآمن، كالصدق والأمانة والرحمة وحفظ العهد واحترام الإنسان ورعاية حقوقه المشتركة في الحياة والأمن والتعليم وحفظ البيئة والتعاون الاقتصادي والعلمي.

بعد مرحلتَي التعارف واكتشاف المصالح الإنسانية المشتركة، تأتي مرحلة التحوار في المختلفات التي تعيق التواصل والتعايش، والكلام هنا عن المختلف الحضاري البشري، وليس المختلف الديني، ولا المختلف السياسي أو الاقتصادي الذي تمليه المصالح الدولية، فهذا تدافع قائم ما بقيت الدول، ولا يمكن أن نحلم بمجتمع إنساني خالي من تنافسات الدول وسعيها وراء مصالحها، لكن هناك فرق كبير بين حالة الصراع بين الدول، وحالة الصراع بين الحضارات<sup>1</sup>.

فالاختلاف بين الناس سنة من سنن الله في خلقه، وهو أحد أسباب التدافع والتسابق الذي به يجابه الفساد، ويحقق في الكون الإصلاح، وتتم به الخيرات، وهذا المعنى مختلف تماماً عن الصدام أو الصراع الذي امتلأت به الأدمغة، واغتسلت به العقول، فالصدام المقصود عند أصحابه المعاصرين ينتهي بقضاء طرف على آخر، البقاء فيه للأقوى<sup>2</sup>.

على الرغم من أن المصادر الإسلامية لم تخل "من مفردات التدافع والتنافس بين بني آدم في شؤون الدنيا والدين، إلا أن وجودها لا تعني تطابق المفهوم الإسلامي مع التصور الغربي لصراع الحضارات"<sup>3</sup>، فلا يصح تفسير الدفع والتدافع بتدمير الآخر وإبادته، فـ "ليس من المنطقي أن يخلق الله الكون ليبيد طرف آخر {هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنْ

(1) هل تنتقل الحضارات الإنسانية فعلاً من التصادم إلى التحالف، د. محمد عياش الكبيسي صحيفة العرب القطرية، رابط الموضوع: <https://s.alarab.qa/1339619> تاريخ الزيارة: 2019 / 7 / 27.

(2) ينظر: العلاقات الحضارية، ص 107-108.

(3) القيم الحضارية مفهومها وأهميتها ووسائل تطبيقها في السنة النبوية د. محمد بشير محمد البشير، بحث منشور ضمن مجلة دراسات دعوية، العدد: 15، 1429هـ-2008م، ص 38.

الأرض واستعمركم فيها} [هود: 61]، فمن غايات وجود الإنسان على هذه الأرض إعمارها، ولا يمكن أن يكون الإعمار نتيجة من نتائج الصدام، وإنما - على العكس - هو ثمرة التعارف<sup>1</sup>. ومن جانب آخر فإن المدافعة لا تكون بالقوة والصراع العسكري فقط، بل تكون بالفكر والحوار أيضاً، فـ "المدافعة بالمسالمة قد يكون في أحيان كثيرة هو من الدفع بالتي هي أحسن، ولو كانوا كفاراً ومشركين، وما سمي في عصرنا الحاضر بصدام الحضارات وما بني عليه من نظريات عدائية وإقصائية لبعض الأمم والشعوب هو اتجاه نحو الإفساد من خلال تسويغات الصراع بين الحضارات، والأمة الإسلامية في علاقاتها المدنية مع الحضارات الأخرى قائم بشكل واضح نحو التدافع بالتي هي أحسن، أو من خلال قانون التعارف وإلغاء التمييز إلا على أساس التقوى"<sup>2</sup>.

والحق أن الصراع الثقافي يقوم على وسائل تختلف عن تلك التي يستخدمها الحرب، وهو يجري كل يوم من دون أن يدرك الناس أنفسهم ذلك أحياناً، من خلال توسع دائرة نفوذ اللغات والأفكار والإشارات والرموز والأسماء والصيغ وأنماط الاستهلاك والتسلية والآداب والفنون والأذواق وأساليب التنظيم والتأهيل والإدارة والسلوك... الخ.<sup>3</sup>

ومن صور العلاقة بين الحضارة الإسلامية وغيرها من الحضارات الدعوة إلى الإسلام، إن الدعوة تصاحب كل مرحلة من مراحل العلاقة مع الحضارات، وكل شكل من أشكالها، فالتعارف دعوة ضمناً، لأن الدعوة لا تأتي أكلها دون التعرف على الآخر المدعو، ودون تحقيق مناط الدعوة، فقد كان الرسول صلى الله عليه وسلم يبعث رسله إلى الملوك برسائله يعرفهم بالدين ويدعوهم إلى الإسلام، ثم التعارف يدل على المشاركة في التعرف، فهو تعريف بالإسلام وخصائص حضارته، والبحث عن المشترك بين الحضارات يمهّد الطريق للحوار والدعوة، ويمد جسور التفاهم، ويؤسس الأرضية المشتركة للتحوار في المختلفات التي تظهر مزايا الحضارة الإسلامية ورقيها عند المقارنة مع الحضارات الأخرى، وحتى عند الصراع والتدافع، فالتدافع المسلح يظهر حماية حقوق الإنسان في الصراعات والحروب، أما التدافع الثقافي والعلمي فهو شكل من أشكال الدعوة، وإظهار لحجج الحق.

### المبحث الثالث ضوابط العلاقة بين الحضارات

من خلال ما سبق وفي ضوء ما تقرر فإن العلاقة مع الحضارات الأخرى في أي شكل من أشكالها، وأية مرحلة من مراحلها تخضع لجملة من الضوابط تكفل تحقيق مقاصد الشرع، وعدم الخروج عن المسار الصحيح، يمكننا أن نجمل أهم ضوابط هذه العلاقة فيما يأتي:

#### الضابط الأول: عدم تفويتها مقصداً من مقاصد الشرع الكلية:

إن المقاصد الكلية الخمسة - حفظ الدين والنفس والعقل والنسل والمال - تعد إطاراً لتصور العلاقة بين الحضارات في نظر الإسلام، فبيان القرآن لمقصد اختلاف الشعوب والقبائل في التعارف يعني الاعتراف بتنوع الأمم والشعوب، وضرورة التعارف بينهم للحوار وإبلاغ الدين الحق، وفي هذا حفظ للدين، الذي يأتي في مقدمة المقاصد الكلية، فـ "إن الجوانب الإيجابية من العلاقات بين المجتمعات تتطوي على ثمرات كثيرة وأثار عديدة في الحياة الاجتماعية والمعيشية، وخاصة للأمم والجماعات الضعيفة، وعلى الأخص الأمة الإسلامية التي من المفترض أن تقوم بواجبها في هداية الحيارى وإرشاد التائهين"<sup>4</sup>.

(1) العلاقات الحضارية، ص 97.

(2) صدام القيم. قراءة ما بعد التحولات الحضارية، مسفر بن علي القحطاني، الشبكة العربية للأبحاث والنشر - بيروت، ط1، 2015م، ص 165.

(3) (3) الحضارات الإنسانية بين واقع الصدام وأفق الحوار. نبيل علي صالح، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، 2015م، ص 15.

(4) مقدمة في الصدمات الحضارية، سعيد بن ناصر الغامدي، مركز صناعة الفكر للدراسات والأبحاث - بيروت، ط1، 2015م، ص 24.



فمن تفاصيل العلاقات بين الأمم والشعوب المعاهدات والصلح، هذه المعاهدات يمكن أن تكون فرصة للدعوة، وتعريف الأمم بالإسلام كما في صلح الحديبية، حيث كانت فرصة كبيرة لتعريف الناس بالإسلام، وإتاحة المجال للتواصل مع غير المسلمين، يقول الزهري: "فما فتح في الإسلام فتح قبله كان أعظم منه إنما كان القتال حيث التقى الناس، فلما كانت الهدنة ووضعت الحرب وأمن الناس بعضهم بعضاً والتقوا فتفاوضوا في الحديث والمنازعة، فلم يكلم أحد بالإسلام يعقل شيئاً إلا دخل فيه، ولقد دخل في تينك السنيتين مثل من كان في الإسلام قبل ذلك أو أكثر"

قال ابن هشام: "والدليل على قول الزهري أن رسول الله صلى الله عليه وسلم خرج إلى الحديبية في ألف وأربعمائة في قول جابر بن عبد الله ثم خرج عام فتح مكة بعد ذلك بسنتين في عشرة آلاف"1. ومما يترتب على هذا الضابط أنه لا يجوز التحالف أو التعاون مع حضارة في مشروع يؤدي إلى فوات إحدى المقاصد الكلية، ومن أمثلة ذلك المعاهدات الدولية التي لا تراعي حفظ النسب والأعراض كما في اتفاقية سيداو في بعض بنودها التي تخالف مقصد حفظ النسب والعرض2.

هذا الضابط يوضح لنا التعامل المخطط والمعد له مع الحضارات الأخرى، ويجنبنا التعامل المبني على ردة الفعل تجاه ما تعرضه وتتبناه الحضارات الأخرى من الاتفاقيات والمشاريع التي تخالف الشرع، فإن المسلمين يعيشون في العصر الحالي حالة الصدمة الحضارية، وفي هذه الحالة يجب على المسلمين أن لا ينطلقوا في بناء علاقاتهم مع الحضارات الأخرى من ردة الفعل تجاه الصدمة، بل يجب أن يدرسوا أبعاد العلاقات وما لديهم من نقاط قوة يستطيعون من خلالها أن يتعاملوا معها انطلاقاً من المحافظة على الكليات الخمس، فالناس في تعاملهم مع الصدمات الحضارية على ثلاثة أنحاء:

- 1- موقف الارتماء: وهو الموقف الذي يتسم أصحابه بالاستسلام والتقليد الكامل في قضايا أساسية، وأصول جوهرية اعتقادية، أو فكرية، أو أخلاقية3.
  - 2- موقف الانكفاء: وهو الموقف الذي يعبر عن الصدمة المعاكسة، حيث يتسم أصحاب هذا الموقف بالسلبية والانسحاب، إما برفض الحضارة ومعطياتها وثمراتها، والوقوف منها موقف المعارض الثائر، أو موقف المعتزل الحائر.
  - 3- موقف الاصطفاء: وهو الموقف الذي لا يندرج تحت التأثير بالصدمة، وإنما حسن إirاده هنا لأنه الموقف الذي يمكن أن توزن به المواقف المتطرفة "الارتمانية" و "الانكفائية"4.
- فكل من موقعي الارتماء والانكفاء تخالف ما جاء به الشرع ودعا إليه من تحقيق مقاصد الشرع، أما الموقف الثالث وهو موقف الاصطفاء فهو مني على مراعاة مقاصد الشرع الكلية لاختيار ما يوافقها ونبذ ما يخالفها ونحن بصدد بناء العلاقات مع الحضارات الأخرى.

#### الضابط الثاني: إندراجها في المأذون به شرعاً

إن الأحكام التكليفية الخمسة "الوجوب والندب والإباحة، والحرمة والكراهة" ترسم دائرة الفعل في العلاقات الحضارية، مع مراعاة المرونة في تغيير الأحكام المبنية على العرف والمصلحة، فالمحرمات والمنهيات خارجة عن دائرة الإذن الشرعي، فهذه الأحكام شاملة لجميع جوانب الحياة البشرية والتي منها العلاقات الحضارية.

(1) البداية والنهاية، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل ابن كثير الدمشقي، تحقيق: جودة محمد جودة، ومحمد حسني شعراوي، دار ابن الهيثم - القاهرة، ط1، 2006م، ج4، ص231، السيرة النبوية، أبو محمد عبد الملك بن هشام المعافري، المكتبة العصرية - بيروت، 1428هـ - 2007م، ج3، ص297.

(2) اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، CEDAW، مختصر Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women, 1979، ينظر موقع مفوضية الأمم المتحدة، حقوق الإنسان، رابط بنود الاتفاقية: <https://www.ohchr.org/AR/ProfessionalInterest/Pages/CEDAW.aspx>، وقد تحفظ علي بعض بنودها أغلب الدول الإسلامية وخاصة البند السادس عشر المتعلق بقضايا الزواج والأسرة.

(3) مقدمة في الصدمات الحضارية ص187.

(4) المرجع السابق، ص187-200.



ومن جهة أخرى فإن هناك سنن إلهية تعمل عملها في حياة الأمم والشعوب، وتتحكم في العلاقة بين الشعوب، فلا بد من وضوح الموقف في التعامل مع تلك السنن لإدارة العلاقة بين الحضارات. إن الصراع والحوار والتعارف والتعاون كلها كانت موجودة على أرض الواقع وعلى مر التاريخ<sup>1</sup>، وهي واقعة الآن في هذا العصر، لكن ينبغي علينا أن نفرق بين ما هو المطلوب شرعاً منا إزاء علاقاتنا بغيرنا من الحضارات، وما هو واقع قدري لحكمة أقتضتها حكمته وعلمه سبحانه، وكيف نتعامل معه كسنة إلهية؟ ففي القرآن أن الصراع أو الصدام واقع كما سبقت الإشارة إليه، وفي القرآن الدعوة إلى الحوار، وفيه حوار الأنبياء مع الطواغيت والكفرة<sup>2</sup>.

وفي القرآن دعوة إلى التعارف {وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا} [الحجرات: 13]. فالعلاقة بين الحضارات في القرآن والسنة هي التعارف والحوار والتعاون، فهذه المقاصد هي ما تدعو إليه الآيات، وهي المكلف بنا أن نسعى لتحقيقها، وبناء العلاقات على أساسها. والقرآن يدعو إلى السلم: {وَإِنْ جَنَحُوا لِلسَّلَامِ فَاجْنَحْ لَهَا وَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ} [الأنفال: 61]، لكن إن وقع الصدام وقد وقع وسيقع، فإن موقف الإسلام هو مواجهة الصدام والصراع، وليس الاستسلام والخضوع؛ حتى لا يستمر الجهل، ولا يتمادى الظلم، ولا يمتد الضلال عن طريق الحق.

لكن ينبغي التفريق بين الصراع كسنة اجتماعية، وبين الأمر بالصراع وجعله هدفاً تسعى الدول والحضارات إلى تبنيها وتحقيقها، ومن هنا فإن نظرة الإسلام إلى الصراع تتمثل في أن الصراع حكم قدري وسنة إلهية يجب التعامل معها وفق ضوابط، لكنه ليس مطلوباً من المسلمين أن يبادروا به، بل أمروا بالدعوة والتعارف، ونبذ التفرق والافتتال، بخلاف نظرية الصدام فإنها ترى الصراع حتماً وتدعو ضمناً إلى الصراع وتقبله، ولا تدعو إلى الحوار والتعايش، فالتدافع ليس إلا سنة واحدة من سنن الاجتماع البشري إلى جانب سنن الله الأخرى، كما أن للإسلام منطقته المختلف عن مفاهيم الصراع الأخرى.

وهذا يعني أن نشوء الصراع مع الحضارة الإسلامية وإن كان صراعاً وصدماً في نظر الغرب الآخر، فإن الإسلام يتعامل معه كتدافع بين الناس والحضارات، وفرق بين الصدام أو الصراع الذي يسعى لإزالة الآخر وتدميره، وبين التدافع الذي يقصد به رد الظلم، وكشف الباطل، وإزالة العراقيل عن طريق الحق مع حماية مميزات الآخر وخصائصه.

يقول ابن عاشور في تفسير قوله تعالى: {وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَفُتَّتْ صَوَامِعُ وَيَبْعُ وَصَلَوَاتُ وَمَسَاجِدُ يُذَكَّرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا وَلَيَنْصُرَنَّ اللَّهُ مَنْ يَنْصُرُهُ إِنَّ اللَّهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ} [الحج: 40] "الإذن للمسلمين بدفع المشركين عنهم اتبع ذلك ببيان الحكمة في هذا الإذن بالدفاع، مع التنويه بهذا الدفاع والمتولين له بأنه دفاع عن الحق، والذي ينتفع به جميع أهل أديان التوحيد من اليهود والنصارى والمسلمين، وليس دفاعاً لنفع المسلمين خاصة"<sup>3</sup>.

ويقول الرازي: "أَنَّهُ تَعَالَى ذَكَرَ فِي هَذِهِ الْآيَةِ الْمَدْفُوعُ وَالْمَدْفُوعُ بِهِ، فَقَوْلُهُ: {وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ} إِشَارَةٌ إِلَى الْمَدْفُوعِ، وَقَوْلُهُ: {بِبَعْضٍ} إِشَارَةٌ إِلَى الْمَدْفُوعِ بِهِ، فَأَمَّا الْمَدْفُوعُ عَنْهُ فَغَيْرُ مَذْكُورٍ فِي الْآيَةِ، فَيَحْتَمَلُ أَنْ يَكُونَ الْمَدْفُوعُ عَنْهُ الشُّرُورُ فِي الدِّينِ وَيَحْتَمَلُ أَنْ يَكُونَ الْمَدْفُوعُ عَنْهُ الشُّرُورُ فِي الدُّنْيَا، وَيَحْتَمَلُ أَنْ يَكُونَ مَجْمُوعُهُمَا"<sup>4</sup>.

(1) ينظر: الحضارات الإنسانية بين واقع الصدام وأفق الحوار، ص19.

(2) ينظر: الإسلام والتفاعل الحضاري، د. أحمد العتيق، رابطة الجامعات الإسلامية – القاهرة، 2007م، ص184.

(3) التحرير والتنوير، ج17، ص276.

(4) التفسير الكبير – مفاتيح الغيب – أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (م: 604هـ) دار الفكر-بيروت، ط1، 1401هـ - 1981م، ج6، ص205.

ويقول الشوكاني: " (ولولا دفع الله الناس) وبعضهم بدل من الناس وهم الذين يباشرون أسباب الشر والفساد (ببعض) آخر منهم وهم الذين يكفونهم عن ذلك ويردونهم عنه (لفسدت الأرض) لتغلب أهل الفساد عليها وإحداثهم للشرور التي تهلك الحرث والنسل"<sup>1</sup>.

وقد يتساءل البعض عن قوله تعالى: {هُوَ الَّذِي أَرْسَلَ رَسُولَهُ بِالْهُدَى وَدِينِ الْحَقِّ لِيُظْهِرَهُ عَلَى الدِّينِ كُلِّهِ وَلَوْ كَرِهَ الْمُشْرِكُونَ} [الصف: 9]، أليس هذا دعوة إلى التسلط والصراع، وسيطرة الحضارة الإسلامية على باقي الحضارات؟

إن هذا الإظهار لا يعني إنباء الغير وإسقاطه وإلغائه، لكن الحق الذي في الإسلام يجب إظهاره للناس كافة، حتى لا يحرم من هديه أحد من الناس، ولا حضارة من الحضارات، دون المساس بمعالم الحضارات وخصوصياتها الثقافية، ف "الفتح الإسلامي لم يبدل من مظاهر حضارات الأمم التي انصوت تحت لوائه، بل جهد أن يستفيد منها ما يتحقق به ترابط الحياة الإنسانية واتساقها، والتمكين لها في الأرض، إلا ما كان منها يصادم أصلاً، أو مقصداً في تشريعه، وعقائده"<sup>2</sup>، خاصة وقد عانى ويعاني الكثير من الحضارات من أمراض وثغرات أودت بحياة الكثير من الأفراد، وبسعادة العديد من الناس، لذلك وجب القيام بتعريف الإسلام وإظهاره وبناء حضارته ليتمثل حقيقة للعبان، ويتجسد هديه أمام الناس "كما أن التدافع يرتبط بعالمية الإسلام في مقابل عولمة النموذج الغربي"<sup>3</sup>، ف "هذا الصراع – في صورته العسكرية أو السلمية – ليس لتأكيد هيمنة قوم على قوم، أو ثقافة على ثقافة، لكن لتحقيق أهداف الدعوة والرسالة باعتبارها رسالة للعالمين...وعلى العكس فإن منطق صدام الحضارات في فكر هنتغتون يعكس كل منطق التناقض بين عالمية الإسلام وبين هيمنة الحضارة الغربية، أو عولمة النموذج الحضاري الغربي"<sup>4</sup>.

وربما يتساءل البعض عن مدى قدرة الحضارة الإسلامية في هذا التدافع على التماسك والتأثير في الحضارة الغربية والحضارات الأقوى مادياً كما هو الحال في العصر الحالي، لكن الواقع التاريخي يثبت أن الحضارة الغنية روحياً تستطيع أن تترك آثارها وبصماتها على الحضارات الأخرى "فحتى الحضارة الضعيفة مادياً بمقدورها أن تترك آثارها على الحضارات الأقوى مادياً، وإذا كانت حضارتنا الإسلامية بمعايير القوى المادية قد تراجعت الآن إلا إنه ما زال للعملة وجه آخر أكثر أهمية وأكثر حيوية وهو منظومة القيم في الإسلام ورسائله للعالمين"<sup>5</sup>.

#### الضابط الثالث: عدم خروجها عن المراتب الثلاثة للمقاصد.

تتميز الحضارة الإسلامية بتوافقها مع الفطرة الإنسانية من تطلعها إلى حاجاتها الضرورية والحاجية والتحسينية، فهذه المراتب مما يوسع مساحة العمل والإبداع، ويراعي الفطرة البشرية التي ترنو إلى التدرج في الكمالات، والعلاقة بين الحضارات إذا كانت في إطار هذه المراتب فإنها تكتسب الشرعية واتاحة المجال الواسع للحركة والعمل والتوازن في تحقيق مصالح الأمم والشعوب.

إن هذا الضابط يوجه المسلمين إلى الانطلاق في المجالات المختلفة للحياة الإنسانية من العلوم والثقافة والسياسة والاقتصاد، بحيث لا يبقون حبيسي الحوارات السياسية وصراعاتها، وينسون العمل لتنمية المجتمع في المجالات الاقتصادية، والثورة المعلوماتية والتكنولوجية "إن الدعوة إلى الحوار والتفاهم وبناء جسور التعاون والالتقاء حول القيم الإنسانية....لا يجب أن يثنينا عن المهمة الأساسية لنا...بل يجب أن يكون هذا دافعاً لنا لتحقيق المهمات

(1) فتح القدير، محمد بن علي الشوكاني (م: 1250هـ) دار المعرفة – بيروت، ط4، 1428هـ - 2007م، ص171، وينظر: سنن الله في الأمم من خلال آيات القرآن الكريم، د. حسن بن صالح الحميد، دار الفضيلة للنشر والتوزيع – الرياض، ط2، 1432-2011م، ص230.

(2) خصائص التشريع الإسلامي في السياسة والحكم، د. فتحي الدريني، مؤسسة الرسالة – بيروت، ط2، 1434هـ - 2013م، ص325.

(3) في مفهوم حوار الحضارات والثقافات، إشكاليات الجدوى والفعالية، د نادية محمود مصطفى، من منشورات جامعة القاهرة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، 2005م، ص13.

(4) تعارف الحضارات، ص180.

(5) في مفهوم حوار الحضارات، د. نادية محمود مصطفى، ص18.

الأخرى المتمثلة أساساً في قضايا التنمية والتطور... بقدر ما هي صراعات علمية معرفية وإعلامية... فأشكال الصراعات المقبلة لن تكون دينية أو حضارية بقدر ما تكون صراعات علمية ومعرفية أساسها المعلوماتية<sup>1</sup>. كما أن هذا الضابط يوضح لنا رؤية المسلمين إلى غيرهم وإلى العالم، حيث تعمل الحضارة الإسلامية على رؤية العالم تحقق هذه المراتب، فتساهم في أي مشروع أو عمل يصل بالشعوب والأمم إلى تحقيق المراتب الثلاث، فتدعم المشاريع التي تنفذ الأمم الفقيرة التي تعاني من المجاعات وسوء الخدمات الصحية والتعليمية، أو الكوارث الإنسانية لتحقيق ضرورتها وتلبية حاجاتها، كما تساهم مع الدول الغنية في كل ما لا يخرج عن المراتب الثلاث، أما ما يعزز الأهداف الخارجية عن هذه المراتب فإنها تنبذها، فلا يجوز بناء العلاقة على أساس العرق وإذلال الشعوب والاستبداد التي لا ترقى إلى مرتبة التعاون على الضرورات، كما لا يجوز بناء العلاقة على أساس الإسراف والبرامج التي تؤدي إلى استنزاف المقدرات والثروات وتخرج عن حد التحسينات إلى ما دونها من الترف والبلذخ والإسراف وتعاطي المحرمات.

إن انطلاق العلاقات على أساس المقاصد يعزز التعايش بين الشعوب والأمم، فمن "مؤيدات جعل الثقافة المقاصدية إطاراً للتعايش... مرونة المقاصد وثراء مادتها وخصوبة محتواها المعرفي والمنهجي، وكل هذه الخصائص تجعل العارف بالمقاصد قادراً على معاملة غيره بروح متسامحة ورغبة جامعة في ما يجوز الاشتراك فيه كالرغبة في التعاون التجاري والجواري والمدني وكالرغبة في التحوار الفكري والحضاري والسياسي، وكالرغبة في تبادل الأبحاث والمعلومات والمنتجات المعرفية والصناعية والتكنولوجية"<sup>2</sup>.

#### الضابط الرابع: تحقيقها للمقاصد الخاصة للعلاقة بين الحضارات

من المعلوم أنّ لكل جانب من جوانب حياة الأمم والشعوب مقاصد خاصة يسعى الإسلام إلى تحقيقها، لذلك ينبغي السعي لبناء العلاقات على أساس تحقيقها لتلك المقاصد.

ويمكننا أن نجمل أهم المقاصد الخاصة فيما يأتي:

1- المعرفة والتعارف والاعتراف، فمن المقاصد الخاصة بالعلاقات بين الحضارات: التعارف بين الحضارات التي هي المرحلة الأولى في التعامل مع الحضارات، كما هو واضح في قوله تعالى: {وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا} [الحجرات: 13]، فكيف يكون التعاون والتحالف دون التعارف، لكن ينبغي قبل ذلك معرفة ما نريد من تلك العلاقة، فالمعرفة وضوح للهدف، وفهم للذات قبل معرفة الآخر، ثم الاعتراف بما للآخر من مساهمة، وعطاء للحضارة الإنسانية، وهذا حق لكل صاحب إنجاز يخدم الإنسانية، فالإسلام يدعو إلى تقدير كل عمل خير، والإعتراف بكل صلاح، يقول الله تعالى: {وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلَا تَقْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا ذَلِكَ خَيْرٌ لَّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ} [الأعراف: 85]، ويقول سبحانه: {وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَاَنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى} [المائدة: 8].

فكلما اتسعت مساحة المعرفة المتبادلة بين الشعوب والأمم على مختلف المستويات ضاقت مساحة الخلاف، وانزوى الاختلاف وتراجع، وفقد القدرة على التأثير السلبي الذي يلحق أضرار بالمجتمعات الإنسانية<sup>3</sup>.

2- الدعوة، فالدعوة من مقاصد العلاقة بين الشعوب، والذي دعا إليها القرآن في كثير من الآيات، مثل قوله تعالى: {ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ} [النحل: 125]، وقوله تعالى: {وَلَا تَجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ وَقُولُوا آمَنَّا بِالَّذِي أُنْزِلَ إِلَيْنَا وَأَنْزَلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَهُنَا وَإِلَهُكُمْ وَاحِدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ} [العنكبوت: 46].

3- التعايش، والسلم الدولي، نلمس الاعتراف بالآخر والتعايش السلمي في سنة النبي صلى الله عليه وسلم في تعامله مع أصحاب الديانات الأخرى، كما يتضح في حواراته صلى الله عليه وسلم مع النصارى واليهود والمشرّكين<sup>4</sup>.

(1) أشكال الصراعات المقبلة – حضارة المعلوماتية، الفين وهايدي توفلر، ص1998، نقلاً عن: الإسلام والغرب من حوار الثقافات إلى صدام الحضارات، د. عبد العالي دبله، ود. بلقاسم سلاطينة، مجلة الأحياء، العدد 6، 1423 هـ - 2002 م، ص153،

(2) أبحاث في مقاصد الشريعة، د. نور الدين الخادمي، مؤسسة المعارف – بيروت، ط1، 1429 هـ - 2008 م، ص83.

(3) صراع الحضارات في المفهوم الإسلامي، عبد العزيز بن عثمان للتوجيه. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو- ط2، 1436 هـ - 2015 م، ص11.

(4) ينظر: المرجع السابق ص112.

4- التعاون الاقتصادي والعلمي والتقني، وكل ما يخدم تبادل المنافع ودفع المضار، ففي هذا العصر توجد فرص عديدة للحوار والتعاون في الشؤون الدولية، فـ "من باب الإنصاف لا بد من القول بأنه توجد ومضات مشرقة في العلاقات الاجتماعية الدولية، وتوجد مصالح حقيقية تتحقق في أرض الواقع، وهي من بقايا الفطرة الخيرة التي قطر الله العباد عليها"<sup>1</sup>.

#### الخاتمة

في خاتمة هذا البحث أوجز أهم النتائج والتوصيات التي توصل إليها البحث:

أولاً: النتائج:

- 1- يؤخذ من مجموع التعريفات أن الحضارة هي ثمرة التفاعل بين الإنسان والكون والحياة، سواء كانت الثمرة مادية، أو معنوية.
  - 2- تعد نظريات الصدام والحوار والتعارف أشهر النظريات عن العلاقة بين الحضارات، لكنها في جملتها لم تصف إلا جانباً واحداً من العلاقة.
  - 3- تعرضت نظرية صدام الحضارات إلى انتقادات كثيرة، كونها تمثل نظرة تشاؤمية عن حتمية الصدام، وإخضاع البعد الثقافي في حياة الشعوب للسياسة ومصالحها، وعرضها جانباً واحداً من جوانب العلاقة بين الحضارات، وعدم تماسكها علمياً إذا ما طبقت عليها معايير النموذج العلمي.
  - 4- لم تسلم نظرية حوار الحضارات أيضاً من انتقادات نظراً لاكتنافها الغموض، وعدم الوفاق بين أهل حضارة ما لإجراء الحوار، إضافة إلى عدم استعداد الغرب للدخول في حوار متكافئ مع الحضارات الأخرى.
  - 5- يختلف مفهوم الصدام في الفكر الغربي الذي يدعو إلى السيطرة على الآخر وإلغاء تأثيره، عن التدافع في المفهوم الإسلامي الذي يعد سنة إلهية من أجل تحقيق العدل والحق وليس إلغاء الآخر.
  - 6- يمكن النظر إلى العلاقة على مراحل تبدأ بالتعارف وتتم بالبحث عن المشتركات والتعاون عليها، ثم تنتهي بالحوار في المختلفات، وإذا حدث الصدام والصراع فالتعامل معه بضوابط تحفظ كرامة الإنسان، وتحد من انتشار الشر والباطل.
  - 7- يتلخص أهم الضوابط للعلاقة بين الحضارات في عدم إخلالها بالكليات الخمس، واندراجها في المأذون به شرعاً، وعدم خروجها عن المراتب الثلاثة للمقاصد، وتحقيقها للمقاصد الخاصة من تحقيق السلام العالمي، والتعارف والتعرف، والتعاون الاقتصادي والسياسي والعلمي، وحماية البيئة والموارد الطبيعية التي تخدم المجتمع الإنساني.
- ثانياً: التوصيات
- 1- قيام المؤسسات العلمية ومنظمات المجتمع المدني بتعريف ضوابط العلاقة بين الحضارات في المنظور الإسلامي كنموذج للعلاقة الراقية بين الأمم والحضارات.
  - 2- دراسة منهج مقاصد الشريعة في أقسام العلاقات الدولية في الكليات والجامعات.
  - 3- دعوة الباحثين إلى دراسة الحوار والتعارف والتعامل بين الحضارات على مدار التاريخ، وإبراز أثارها الإيجابية، وكذلك أثار الحروب والصراعات على المجتمعات والأمم.
  - أرجو من الله تعالى أن يتقبل منا، ويعفو عن الزلل، إنه ولي ذلك والحمد لله رب العالمين.

#### المصادر والمراجع

1. <http://www.almilad.org>
2. أبحاث في مقاصد الشريعة، د. نور الدين الخادمي، مؤسسة المعارف - بيروت، ط1، 1429هـ - 2008م.
3. استشراف مستقبل العالم في علاقاته الحضارية، شمس الدين الجيلاني، دراسات، الكتاب الثاني، 2017م.
4. الإسلام والتفاعل الحضاري، د. أحمد العتيق، رابطة الجامعات الإسلامية - القاهرة، 2007م.

(1) مقدمة في الصدمات الحضارية، ص29.



5. الاسلام والحوار مع الحضارات المعاصرة، د. محمد خليفة حسن، رابطة الجامعات الإسلامية، مركز الدراسات الحضارية – القاهرة، 2007م.
6. الإسلام والغرب من حوار الثقافات إلى صدام الحضارات، د. عبد العالي ديلة، ود. بلقاسم سلاطينه، مجلة الأحياء، العدد: 6، 1423هـ - 2002م.
7. الإسلام والغرب من حوار الثقافات إلى صدام الحضارات، د. عبد العالي ديلة، ود. بلقاسم سلاطينه، مجلة الأحياء، العدد: 6، 1423هـ - 2002م.
8. الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية، أبو الفضل جلال الدين عبد الرحمن السيوطي (م 911هـ)، دار الفكر-بيروت، ط3، دبت.
9. الأشباه والنظائر، تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين السبكي (المتوفى: 771هـ)، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى 1411هـ - 1991م.
10. الأشباه والنظائر، زين الدين بن إبراهيم بن محمد، المعروف بابن نجيم المصري (المتوفى: 970هـ)، وضع حواشيه وخرج أحاديثه: الشيخ زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، 1419هـ - 1999م.
11. البداية والنهاية، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل ابن كثير الدمشقي، تحقيق: جودة محمد جودة، ومحمد حسني شعراوي، دار ابن الهيثم – القاهرة، ط1، 2006م.
12. التحرير في أصول الفقه مع شرحه التقرير والتحبير، كمال الدين بن الهمام (م: 861هـ) دار الكتب العلمية-بيروت، ط1، 1419هـ-1999م.
13. التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: 1393هـ) دار سحنون للنشر والتوزيع - تونس - 1997 م.
14. تشنيف المسامع، بجمع الجوامع، بدر الدين محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي (794م)، تحقيق: د. سيد عبد العزيز ود. عد الله ربيع، مكتب قرطبة والمكتبة المكية – مكة المكرمة، ط1، 1418هـ - 1998م.
15. تعارف الحضارات زكي الميلاد، من حوار الحضارات إلى تعارف الحضارات. دار الفكر – دمشق، ط1، 1427هـ - 2006م.
16. التفسير الكبير – مفاتيح الغيب – أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (م: 604هـ) دار الفكر-بيروت، ط1، 1401هـ - 1981م.
17. التلويح الى كشف حقائق التنقيح، سعد الدين مسعود بن عمر التفتازاني (م 791هـ)، دار الأرقم بن أبي الأرقم-بيروت، ط1، 1419هـ-1998م.
18. التوضيح، عبيد الله بن مسعود المحبوبي البخاري الحنفي (سنة الوفاة 719)، مطبوع مع التلويح في شرح التنقيح، دار الأرقم بن أبي الأرقم-بيروت، ط1، 1419هـ-1998م.
19. الحضارات الإنسانية بين واقع الصدام وأفق الحوار. نبيل علي صالح، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، 2015م.
20. حوار الحضارات المحددات والضوابط في ضوء القرآن والسنة، د. فهد بن عبد العزيز السنيدي، أطروحة دكتوراه، كلية التربية/ جامعة الملك سعود، 1430هـ.
21. خصائص التشريع الإسلامي في السياسة والحكم، د. فتحي الدريني، مؤسسة الرسالة – بيروت، ط2، 1434هـ - 2013م.
22. خطاب الهويات الحضارية من الصدام إلى التسامح، د. علي عبود المحمداوي، دار ابن النديم للنشر والتوزيع – الجزائر، ط1، 2012م.
23. سنن الله في الأمم من خلال آيات القرآن الكريم، د. حسن بن صالح الحميد، دار الفضيلة للنشر والتوزيع – الرياض، ط2، 1432-2011م.
24. السيرة النبوية، أبو محمد عبد الملك بن هشام المعافري، المكتبة العصرية – بيروت، 1428هـ - 2007م.



25. شرح الكوكب المنير، تقي الدين أبو البقاء محمد بن أحمد بن عبد العزيز بن علي الفتوحى المعروف بابن النجار الحنبلي (المتوفى: 972هـ)، تحقيق: محمد الزحيلي ونزيه حماد، مكتبة العبيكان، ط2، 1418هـ - 1997م.
26. صدام الحضارات حتمية قدرية أو لوثة بشرية. د. حسن الباش، دار قتيبة- دمشق، ط2، 1426هـ - 2005م.
27. صدام الحضارات وإعادة صنع لنظام العالمي، ترجمة: طلعت الشايب، صلاح قصوة، دار سطور- ط2، 1999م.
28. صدام القيم. قراءة ما بعد التحولات الحضارية، مسفر بن علي القحطاني، الشبكة العربية للأبحاث والنشر - بيروت، ط1، 2015.
29. صراع الحضارات بين عولمة غربية وبعث اسلامي. د. جعفر شيخ إدريس، من منشورات مجلة البيان - الرياض، ط1، 1433.
30. صراع الحضارات في المفهوم الإسلامي، عبد العزيز بن عثمان للتويجري. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو- ط2، 1436هـ-2015م.
31. العرق والتاريخ، كلود ليفي شتراوس، ترجمة د سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر- بيروت، 1988م.
32. العلاقات الحضارية، د. محمد جلاء ادريس، دار القلم - دمشق، ط1، 1424هـ - 2003م.
33. الغرب والإسلام في أطروحة صدام الحضارات، بحث في مفارقات النظرية، د. مصطفى حنفي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية - المغرب، مجلة الأحياء، العدد: 6، 1423هـ - 2002م.
34. فتح القدير، محمد بن علي الشوكاني (م: 1250هـ) دار المعرفة - بيروت، ط4، 1428هـ - 2007م.
35. الفروق اللغوية، أبو هلال الحسن بن عبد الله العسكري، دار الكتب العلمية - بيروت، ط3، 1426هـ - 2005م.
36. فلسفة الحضارة. البرت أشفيتسر، المؤسسة المصرية العامة-دب.
37. في سبيل حوار الحضارات، روجيه غارودي، عويدات للنشر والطباعة - بيروت، دب.
38. في مفهوم حوار الحضارات والثقافات، إشكاليات الجدوى والفعالية، دنادية محمود مصطفى، من منشورات جامعة القاهرة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، 2005م.
39. القاموس المحيط، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، دار احياء التراث العربي- بيروت، ط1، 1412هـ-1991م.
40. قضايا في الفكر المعاصر، محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية- بيروت، ط1، 1997م.
41. القواعد، أبو عبد الله محمد بن محمد بن أحمد المقرئ (م758هـ)، تحقيق ودراسة: أحمد بن عبد الله بن حميد، مركز احياء التراث الاسلامي- مكة المكرمة، دب.
42. القيم الحضارية مفهومها وأهميتها ووسائل تطبيقها في السنة النبوية د. محمد بشير محمد البشير، بحث منشور ضمن مجلة دراسات دعوية، العدد: 15، 1429هـ-2008م.
43. كتاب العين، أبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق: د.مهدي المخزومي، ود.إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، دب.
44. كشف اصطلاحات الفنون والعلوم، محمد بن علي التهانوي (المتوفى: بعد 1158هـ)، تحقيق: د. علي دروج، مكتبة لبنان ناشرون - بيروت، الطبعة: الأولى، 1996م.
45. الكليات، أيوب بن موسى الحسيني القريني الكفوي، أبو البقاء الحنفي (المتوفى: 1094هـ)، تحقيق: عدنان درويش - محمد المصري، مؤسسة الرسالة - بيروت، دب.
46. لسان العرب، ابن منظور الأفرقي، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 1424هـ-2003م.
47. لقاء الحضارات، تحولات المجتمعات المسلمة حول العالم، ايمانويل تود، يوسف كرجاج، ترجمة: أيمن عبد الهادي، دار التنوير - القاهرة، ط1، 2016م.
48. مجلة الدراسات الإسلامية، عدد: 2، السنة الأولى، 1418هـ.

49. مختصر من قواعد العلائي والأسنوي، ابو الثناء نور الدين محمود بن احمد الحموي الفيومي، دراسة وتحقيق الشيخ مصطفى محمد البنجوني، مطبعة الجمهور - الموصل، 1984م.
50. مشروع الحوار الحضاري، أبعاده ومستقبله، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، العدد: 4، المجلد: 6، 2016م.
51. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، أحمد بن محمد بن علي المقرئ الفيومي، المكتبة العلمية - بيروت، د.ت.
52. معجم مصطلحات أصول الفقه، الدكتور قطب مصطفى سانو، دار الفكر - بيروت، اعادة الطبعة الأولى، 1423هـ-2002م.
53. مقدمة في الصدمات الحضارية، سعيد بن ناصر الغامدي، مركز صناعة الفكر للدراسات والأبحاث - بيروت، ط1، 2015م.
54. المقدمة، عبد الرحمن بن خلدون، دار ابن الجوزي - القاهرة، ط1، 2010م.
55. من أطروحة صدام الحضارات في فلسفة صموئيل هنتغتون إلى حوارها وتحالفها، أطروحة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر باتنة-كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية-الجزائر، 2015م.
56. منهج الحضارة الإنسانية في القرآن، د. محمد رمضان البوطي، دار الفكر المعاصر - لبنان، ط7، 1426هـ-2005م.
57. نظرية الأمن الفكري، د. حسن عبد الله الدعجة. ضمن بحوث الملتقى العلمي نحو استراتيجية للأمن الفكري وز الثقافي في العالم الإسلامي، جامعة نابف العربية للعلوم الأمنية-الرياض، 1434هـ-2013م.
58. نقد أطروحة صدام الحضارات وواقع تحليلها ضمن مفهومي الأصولية ومفارقة الإرهاب. دفاتر السياسة والقانون، د. ليلي مداني، العدد: 15، 2016م.
59. نهاية التاريخ والإنسان الخير، فرانسيس فوكويوما، ترجمه: د. فؤاد شاهين وآخران، مركز الإنماء القومي-بيروت، 1993م.
60. صحيفة العرب القطرية، هل ستنقل الحضارات الإنسانية فعلاً من التصادم إلى التحالف، د. محمد عياش الكبيسي، الرابط: <https://s.alarab.qa/1339619>.
61. وعود الإسلام، روجيه غارودي، ترجمة: د. ذوقان قرقوط، دار الرقي-بيروت، ط2، 1985م.

## References

1. <http://www.almilad.org>
2. Research in the purposes of Sharia, d. Nouredine Al-Khademi, Knowledge Foundation - Beirut, 1429 - 2008.
3. Prospecting the future of the world in its civilizational relations, Shams al-Din al-Jilani, studies, second book, 2017.
4. Islam and civilization interaction, d. Ahmed Al-Ateeq, Association of Islamic Universities - Cairo, 2007.
5. Islam and dialogue with contemporary civilizations, d. Mohamed Khalifa Hassan, Association of Islamic Universities, Center for Cultural Studies - Cairo, 2007.
6. Islam and the West from the dialogue of cultures to the clash of civilizations, d. Abdelali Della, and d. Belkacem Salatneh, Biology magazine, Issue: 6, 1423 - 2002.
7. Islam and the West from the dialogue of cultures to the clash of civilizations, d. Abdelali Debla, and d. Belkacem Salatna, Journal of Biology, No. 6, 1423 - 2002.
8. Parallels and analogues in the rules and branches of Shafi'i jurisprudence, Abu al-Fadl Jalal al-Din Abd al-Rahman al-Suyooti (AD 911), Dar al-Fikr-Beirut. Similarities and isotopes, Taj al-Din Abd al-Wahhab ibn Taqi al-Din al-Subki (deceased: 771 AH), Dar al-Kutub al-'Ilmiyya, Beirut, 1st edition, 1991.

10. Similarities and isotopes, Zein al-Din ibn Ibrahim ibn Muhammad, known as Ibn Najim al-Masri (deceased: 970 AH), put footnotes and came out his conversations: Sheikh Zakaria Omayrat, House of Scientific Books, Beirut - Lebanon, edition: the first, 1419 e - 1999.
11. The beginning and the end, Imad al-Din Abu al-Fidaa Ismail Ibn Katheer al-Dimashqi, Achievement: Jouda Mohammed Gouda, Mohammed Hosni Shaarawi, Dar Ibn al-Haytham - Cairo, 2006.
12. Liberation in the fundamentals of jurisprudence with the explanation of the report and inking, Kamal al-Din bin Hammam (m: 861 e) House of scientific books-Beirut, 1419 e-1999.
13. Liberation and Enlightenment, Mohamed Taher Ben Achour Tunisian (died: 1393 e) Dar Sahnoun for Publishing and Distribution - Tunisia - 1997.
14. Classification of mosques, collect mosques, Badr al-Din Mohammed bin Bahadr bin Abdullah al-Zarkashi (794 m), the investigation: d. Sayed Abdel Aziz and dr. Adallah Rabie, Qurtoba Office and the Makkah Library - Makkah, 1418H - 1998 AD.
15. Dating civilizations Zaki birth, from the dialogue of civilizations to acquaintance of civilizations. Dar Al-Fikr - Damascus, 2006.
16. The Great Interpretation - Keys of the Unseen - Abu Abdullah Mohammed bin Omar bin Hassan bin Al-Hussein Al-Taymi Al-Razi aka Fakhruddin Al-Razi Khatib Al-Rai (AD: 604 AH) Dar Al-Fikr - Beirut, 1401 AH - 1981 AD.
17. Waving to reveal the facts of the revision, Saad Eddin Masoud bin Omar Taftazani (AD 791), Dar Al Arqam bin Abi Al Arqam-Beirut, 1419 e-1998.
18. Illustration, Obaidullah bin Masood Mahbubi Bukhari Hanafi (year of death 719), printed with waving to explain the revision, Dar al-Arqam ibn Abi al-Arqam-Beirut, 1419 e-1998.
19. Human civilizations between the reality of clash and the horizon of dialogue. Nabil Ali Saleh, Believers Without Borders Foundation for Studies and Research, 2015.
20. Dialogue of civilizations determinants and controls in the light of the Koran and Sunnah, d. Fahd bin Abdulaziz Al-Sunaidi, PhD thesis, College of Education, King Saud University, 1430.
21. Characteristics of Islamic Legislation in Politics and Governance, d. Fathi Al-Derini, Al-Resala Foundation, Beirut, 2013.
22. Discourse of cultural identities from clash to tolerance, d. Ali Aboud Al-Mohammadawi, House of Ibn al-Nadim for Publishing and Distribution - Algeria, 2012.
23. Sunan God in the nations through the verses of the Koran, d. Hassan bin Saleh Al-Humaid, Dar Al-Fadila for Publishing and Distribution - Riyadh, 1432-2011.
24. Biography of the Prophet, Abu Mohammed Abdul Malik bin Hisham Maafari, modern library - Beirut, 1428 e - 2007.

25. Explanation of the enlightening planet, Taqi al-Din Abu al-Baqaa Mohammed bin Ahmed bin Abdul Aziz bin Ali al-Fotouhi known as Ibn al-Najjar Hanbali (deceased: 972 e), the investigation: Mohammed al-Zuhaili and Nazih Hammad, Obeikan Library, 1418 e - 1997.
26. The clash of civilizations is inevitable fatalism or human contamination. Hassan al-Bash, Dar Qutaiba - Damascus, 1426 - 2005.
27. Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order.
28. Clash of values. Reading Beyond Civilization Transformations, Mesfer Bin Ali Al-Qahtani, Arab Research and Publishing Network - Beirut, 2015.
29. The clash of civilizations between Western globalization and Islamic revival. Dr.. Jafar Sheikh Idris, publications of Al-Bayan Magazine - Riyadh, 1433.
30. The clash of civilizations in the Islamic concept, Abdul Aziz bin Othman Altwaijri. Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization - ISESCO – 2, 1436 AH-2015 AD
31. Race and History, Claude Lévi-Strauss, translated by Dr. Salim Haddad, University Foundation for Studies and Publishing, Beirut, 1988.
32. Cultural Relations, d. Mohammed Jalaa Idris, Dar Al-Qalam - Damascus, 1424 - 2003.
33. The West and Islam in the thesis of the clash of civilizations, research in the paradoxes of theory, d. Mustafa Hanafi, Faculty of Arts and Humanities - Morocco, Journal of Biology, Issue: 6, 1423 e - 2002.
34. Fateh al-Qadeer, Muhammad ibn Ali al-Shawkani (m: 1250), Dar al-Marefa, Beirut, 2007
35. Language differences, Abu Hilal Hassan bin Abdullah military, House of Scientific Books - Beirut, 1426 - 2005.
36. Philosophy of civilization. Albert Ashfitzer, Egyptian General Establishment
37. For the Dialogue of Civilizations, Roger Garaudy, Oweidat for Publishing and Printing - Beirut, Lebanon.
38. In the Concept of Dialogue of Civilizations and Cultures, Problems of Feasibility and Effectiveness, Dr. Nadia Mahmoud Mostafa, Cairo University, Faculty of Economics and Political Science, 2005.
39. Dictionary of the surrounding, Majd al-Din Muhammad ibn Yacoub Fayrouzabadi, House of revival of Arab heritage - Beirut, 1412 e-1991.
40. Issues in Contemporary Thought, Mohammed Abed Al-Jabri, Center for Arab Unity Studies, Beirut, 1997.
41. Rules, Abu Abdullah Mohammed bin Mohammed bin Ahmed al-Maqri (AD 758), investigation and study: Ahmed bin Abdullah bin Humaid, Center for the revival of Islamic heritage – Mecca.
42. Cultural values concept and importance and means of application in the Sunnah d. Mohammed Bashir Mohammed al-Bashir, research published in the Journal of Da'wa Studies, Issue: 15, 1429 AH-2008.



43. The book of the eye, Abu Abdul Rahman Khalil bin Ahmed al-Farahidi, the investigation: Dr. Mahdi Makhzoumi, and Dr. Ibrahim Al-Samarrai, Crescent and Library.
44. Scouts of Arts and Sciences, Mohammed bin Ali Al-Tahanawi (deceased: after 1158 AH). Ali Dahrouj, Library of Lebanon Publishers - Beirut, First Printing, 1996.
45. Faculties, Ayoub ibn Musa al-Husseini al-Quraimi al-Kafawi, Abu al-Baqi al-Hanafi (deceased: 1094 AH);
46. Tongue of the Arabs, the son of the perspective of the African, House of scientific books - Beirut, 1424 e-2003.
47. Meeting of Civilizations, Transformations of Muslim Communities Around the World, Emmanuel Todd, Youssef Kerbaj, Translation: Ayman Abdel Hadi, Dar Al-Tanweer, Cairo, 2016.
48. Journal of Islamic Studies, the number: 2, the first year, 1418 e.
49. A summary of the rules Alawi and Alnawi, Abu praise Nur al-Din Mahmoud bin Ahmed Al-Hamwi Fayoumi, the study and investigation of Sheikh Mustafa Mohammed Al-Banjwini, Public Press - Mosul, 1984.
50. Project of civilizational dialogue, dimensions and future, Journal of the Babylon Center for Human Studies, No.: 4, Volume: 6, 2016.
51. The luminous lamp in Ghareeb al-Sharh al-Rafii, Ahmad ibn Muhammad ibn Ali al-Maqri al-Fayoumi, Scientific Library, Beirut.
52. Glossary of Terms of Principles of Fiqh, Dr. Qutb Mustafa Sano, Dar al-Fikr, Beirut, re-edition of the first edition, 1423-2002.
53. Introduction to civilizational trauma, Said bin Nasser Al-Ghamdi, Center for the thought industry for studies and research - Beirut, 2015,
54. Introduction, Abdul Rahman bin Khaldoun, Dar Ibn al-Jawzi - Cairo, 2010.
55. From the Thesis of Clash of Civilizations in Samuel Huntington's Philosophy to its Dialogue and Alliance, Ph.D. Thesis, University of Haj Lakhdar Batna, Faculty of Humanities, Social and Islamic Sciences, Algeria, 2015.
56. Curriculum of human civilization in the Koran, d. Mohammed Ramadan Al-Bouti, Dar Al-Fikr Al-Ma'asir, Lebanon, 2005.
57. Theory of intellectual security, d. Hassan Abdullah Aldajh. Within the Scientific Forum Research Towards a Strategy for Intellectual and Cultural Security in the Islamic World, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh, 2013.
58. Criticism of the clash of civilizations and the reality of its analysis within the concepts of fundamentalism and the paradox of terrorism. Politics and law books, d. Laila Madani, Issue: 15, 2016.
59. The End of History and the Last Man, Francis Fukuyuma, translated by Dr. Fadad Shaheen et al., National Development Center, Beirut, 1993.
60. Qatari Arabs, will human civilizations really move from the collision to the coalition, d. Mohammed Ayash al-Kubaisi, link: <https://s.alarab.qa/1339619>.
61. Promises of Islam, Roger Garaudy, translation: d. Thouqan Qarqout, Dar Al-Ruqy, Beirut, 1985.



## المسئولية الجنائية للطبيب الجراح

د.بخشان رشيد سعيد

د.سالار ناجي اسماعيل

ايميل: Phisyo2003@yahoo.com

### الملخص

ان الطبيب وان الخطأ- سواء كان متعمداً أم لا- هو الطبيب المعالج، لقد قطع الطبيب على نفسه عهداً، بأن انضمامه لنقابة الأطباء، وما أن دخل الى معترك الحياة الطبية العملية بأن يساعد الجميع وأن يبذل قصاري جهده لمعالجة المرضى. ولعل إثارة موضوع المسؤولية الجنائية للأطباء ليس بالجديد، فلقد أثير هذا الموضوع كثيراً منذ عهد بعيد، بل إن الجدل والنقاش احتد بشكل كبير في الآونة الأخيرة وتدخل الاجتهاد، فظهر فقهاء القانون الجنائي والتطبيق القضائي بالإضافة إلى رجال القانون على كافة المهن القانونية من محاماة وقضاء وأستاذة قانون وكذلك الأطباء، حتى أصبح كل من هؤلاء يدلي بدلوه في إطار فهم المسؤولية الجنائية للأطباء، ولم يكن النقاش أبداً ضاراً، بل كان في كل أحواله مثمراً، فلا ضير من مشاركة الأطباء في الرأي، فهم أصحاب المهنة، وأكثر علماً بها بأمورها الفنية والتقنية، بل يدخل في ذلك شعور الطبيب وهو يعالج مريضه، وشعوره بألمه الذي لا يشعر به رجال القانون، والذين لا ضير أيضاً من نقاشهم، فهم رجال العدالة الهادفين إلى تحقيق العدل سواءً أكان منهم المشرع "الذي جعل من القاعدة القانونية مبدأ يستهدي به" أو كان منهم القاضي ومهمته تطبيق القانون أو القضية، أو أستاذ القانون، وجميعهم هدفهم واحد وهو الحفاظ على النسيج والبناء المجتمعي، ولن يتحقق ذلك إلا برفع لواء العدل.

## Criminal Responsibility of the Surgeon

### ABSTRACT

The doctor and the mistake - whether deliberate or not - is the treating physician, the doctor has pledged to himself, that joining the Medical Association, and once he entered the field of medical life to help everyone and do their best to treat patients. Perhaps raising the subject of criminal responsibility of doctors is not new, this topic has been raised a lot since a long time ago, but the debate and debate has intensified significantly in recent times and the intervention of ijtihad, the emergence of the jurists of criminal law and judicial application in addition to the jurists on all legal professions As well as doctors, so that each of them make their contribution in the context of understanding the criminal responsibility of doctors, and the debate was never harmful, but in all cases fruitful, there is nothing wrong with the participation of doctors in opinion, they are professionals, and more aware of them technical and technical matters, but Enter into humiliation As a doctor who treats his patient, and his pain, which is not felt by the jurists, who are also unharmed from their discussion, they are men of justice aimed at achieving justice, whether the lawmaker "who made the legal rule a guiding principle" or whether the judge and his task The law or the case, or the professor of law, all have the same goal of preserving the fabric and community building, and this will only be achieved by lifting the banner of justice.

## المقدمة

يرتبط مفهوم المسؤولية بمضامين البيئة المجتمعية وتطورها الحضاري والسياسي والقانوني، وقد اختلف معها مفهوم المسؤولية من عصر إلى عصر آخر نتيجة اختلاف تلك الأبعاد، وتأثرت مسؤولية الطبيب بهذا التطور واختلف من عصر إلى عصر آخر.

فلم تكن هناك مسؤولية للأطباء في العصور القديمة، حيث كان المرض غضباً من الآلهة، حيث وضعت قوانين للأطباء يعالجون بها الأمراض طبقاً لقواعد وأحكام معينة.

وهو ما سيحاول المبحث الأول البحث عنه وإيجاد إجابات لتساؤلاته، أما المبحث الثاني فيبحث عن ماهية المسؤولية الجنائية للطبيب الجراح ومشروعية العمل الجراحي؟ وذلك من خلال الجهة المسؤولة عن الأطباء، من حيث ماهيتها وحدود اختصاصاتها وسلطاتها، وما هي شروط الإباحة للعمل الطبي الجراحي؟ وكيف يمارس الأطباء مهنة الطب؟ وما هو القانون المنظم لهذه المهنة؟ وذلك كالتقسيم التالي ...

المبحث الأول .. أسس المسؤولية الجنائية الطبية.

المبحث الثاني .. المسؤولية الجنائية للطبيب الجراح ومشروعية العمل الطبي الجراحي .

## المبحث الأول

### أسس المسؤولية الجنائية الطبية

يتناول هذا المبحث مفهوم أسس المسؤولية الجنائية، وذلك من خلال المطالب كما يلي :-

المطلب الأول: تحديد ماهية المسؤولية .

المطلب الثاني: التحديد القانوني للمسؤولية الجنائية .

وفيما يلي بيان ذلك في الصفحات القادمة من البحث .

## المطلب الأول

### تحديد ماهية المسؤولية

يستخلص مما سبق أن مفهوم المسؤولية بُني على قاعدة أساسية هي حرمة الجسد والنفس من الإيذاء، فقدسية النفس البشرية في ظل مضامين المساواة والحرية وربطها بالمسؤولية لا بد من تحمل أعبائها، وينطبق ذلك بشكل كامل على الطبيب، حيث إن من أفسد شيئاً فعله إصلاحه، فما بالك بالذي أفسد جسداً أو عضواً فيه، لذا لا بد من تحمل المسؤولية عن الضرر الذي تسبب فيه، وهنا ظهر مفهوم المسؤولية المدنية والمسؤولية الجنائية للطبيب .

وينقسم هذا المطلب إلى الفروع التالية ...

الفرع الأول .. المسؤولية في الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي .

الفرع الثاني .. خصائص المسؤولية الجنائية .

الفرع الثالث .. المسؤولية الجنائية عن الأعمال الطبية .

## الفرع الأول

### المسؤولية في الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي

تتظر الشريعة الإسلامية إلى المسؤولية الجنائية من خلال توافر شروط معينة في الشخص الذي تلقى عليه تبعية المسؤولية، فلا بد أن يكون هذا الشخص عالماً، ويعلم ما يفعله، ويتحمل الأفعال المحرمة التي يرتكبها، ولا بد

لهذا الشخص أن يكون مختاراً وقاصداً، إذن ترتبط المسؤولية الجنائية في الفقه الإسلامي بأمرين؛ الأول أن يكون الفعل الذي آتاه الفاعل محرماً شرعاً، والثاني أن يكون الفاعل مدركاً لما يفعله ومختاراً له وليس مكرهاً<sup>(1)</sup>. ويتفق القانون الوضعي مع الفقه الإسلامي في شروط المسؤولية الجنائية ومحدداتها، وإن اختلف فقهاء القانون في وضع تعريف لماهيتها.

فقد عرّفها البعض بأنها أهلية الشخص لتحمل الجزاء الذي يقرره قانون العقوبات<sup>(2)</sup>، ويعاقب على هذا التعريف إغفاله الشروط الواجب توافرها لتحقيق المسؤولية الجنائية، وقد عرّفها آخرون بأنها " علاقة قانونية تنشأ بين الفرد والدولة، يلزم بموجبها الفرد إزاء السلطة العامة بالإجابة عن فعله المخالف للقاعدة الجنائية والخضوع لرد الفعل المترتب على تلك المخالفة " <sup>(3)</sup>.

وعرّفها رأي من الفقه بأنها صلاحية الشخص لتحمل العقوبة التي يقررها القانون كأثر للجريمة التي ارتكبها، إلا أنه يعيب التعريف إغفال العلاقة بين الفرد والسلطة<sup>(4)</sup>، وأياً كان التعريف فلا بد أن يتضمن شروطاً وخصائص لتحديد ماهية المسؤولية الجنائية، وهي أن يكون الإنسان عاقلاً مدركاً لما يفعله، ويعلم بنتائجه، ومختاراً فيما يفعله، وهو ما يتفق مع رؤية الفقه الإسلامي لماهية المسؤولية الجنائية. وبذلك يمكننا تحديد ماهية المسؤولية الجنائية الطبية، فهي تتضمن الشروط السابقة بالإضافة إلى شرطين مهمين؛ الأول أن تقع من الطبيب، والثاني أن تكون ناتجة عن خطأ من قبل الطبيب، ويرى الفقهاء أنها مسؤولية شخصية لا يتحملها إلا فاعلها دون غيره.

### الفرع الثاني خصائص المسؤولية الجنائية

يرتبط مفهوم المسؤولية بالإرادة الحرة والعقل، وهذا ما بنى عليه الفقه الوضعي بناءه القانوني في تحديد المسؤولية، والذي اتفق مع الفقه الإسلامي في ذلك، حيث أمر بتوافر المسؤولية بناءً على شرطين؛ أولهما إتيان الفعل المحرم شرعاً، والثاني هو أن يأتي الفاعل مدركاً ومختاراً لها، والإدراك والاختيار يبني أن على العقل والإرادة الحرة، ونستنتج من ذلك انتقاء المسؤولية الجنائية في حالة الإكراه وعدم الاختيار، حتى إن فقهاء الشريعة الإسلامية فرّقوا بين التمييز والإدراك، حيث عدّوا الأول أقل درجة من الثاني، ومن ثم فطنوا إلى أن التمييز لا يكفي لتوافر المسؤولية الجنائية.

فالمسؤولية عرّفها بعض القانونيين بأنها صلاحية الشخص لتحمل العقوبة التي يقررها القانون<sup>(5)</sup>، والصلاحية - هنا - أن يكون الشخص عاقلاً مميزاً مختاراً، لذا عرّفها آخرون أيضاً بأنها أهلية الشخص لتحمل الجزاء الذي يقرره قانون العقوبات، والأهلية في القانون تعني أيضاً الإدراك والإرادة الحرة، ولذلك يمكننا استخلاص خصائص المسؤولية الجنائية للطبيب، والتي تُبنى على عنصرين أساسيين: أولهما أن يقع الفعل من طبيب، والثانية أن يكون هذا الطبيب أخطأ أثناء أداء عمله فسيب ضرراً لشخص؛ فركن الخطأ سواء أكان عمداً أم إهمالاً فهو أساسي في ترتيب المسؤولية الجنائية للطبيب، ولهذه المسؤولية الطبية طبيعة قانونية، وإن كانت مسؤولية الطبيب بالأساس مسؤولية مهنية توجب على الطبيب الالتزام ببذل العناية اللازمة تجاه مريضه الذي يمثل الطرف الأضعف في العلاقة، والذي سلم جسده لرعاية الطبيب وعنايته، فألزم الطبيب بعناية تفوق مجرد التقنيات الطبية إلى مسؤولية بذل الجهد الصارم المتفق مع الأصول الطبية المتفق عليها والمعمول بها بين

(1) د. محمد أبو زهرة، الجريمة والعقوبة في الفقه الإسلامي، دار الفكر العربي، ص 110-111.  
(2) د. محمود الصالح، مفهوم المسؤولية الجزائية في القانون الجنائي، عمان مجلة القضاء الأردنية، 1992م، العدد 32، ص 12.  
(3) د. أحمد صبحي العطار، الضوابط القانونية للمسؤولية، القاهرة، دار النهضة العربية، ص 115.  
(4) د. عدلي خليل، جرائم القتل والإصابة الخطأ والتعويض عنها، ط1، القاهرة، دار النهضة العربية، 1992م، ص 53.  
(5) د. محمد أبو زهرة، الجريمة والعقوبة في الفقه الإسلامي، القاهرة، دار الفكر العربي، ص 110.

الأطباء، والتي يجب أن يُلم بها الطبيب - بصفة عامة - وقت ممارسة عمله الطبي، فإذا ما أخل الطبيب في تنفيذ هذه الإلتزامات تجاه مريضه فيصبح مسئولاً عن هذا الإخلال.

### الفرع الثالث المسئولية الجنائية عن الأعمال الطبية

من المعلوم أن العلاقة بين "المسئولية الجنائية عن الأعمال الطبية" و"المرتكزات التي بُنيت عليها" أن الإسناد في القانون الجنائي إما يكون إسناداً مادياً أو يكون إسناداً معنوياً، والإسناد المادي مفهومه نسب نتيجة ما إلى فعل ما، ونسبة هذا الفعل إلى الفاعل<sup>(6)</sup>.

أما الإسناد المعنوي فمرتبط بما ذكرناه عن الإدراك وحرية الاختيار، حيث تعني به نسبة الجريمة إلى شخص يتمتع بالأهلية، حيث يتوافر في الإسناد المعنوي إقامة الشخص بإرادته التي لا يشوبها عيب، صلة نفسية بينه وبين فعله الإجرامي، وحتى يتمكن من الربط بين الفعل والنتيجة هنا لا بد من تمتع الفاعل بالفعل والإرادة السليمة والاختيار دون إكراه، وذلك لأجل توافر شرط إسناد المسؤولية، فإذا كان في الإسناد المادي ينظر إلى الفاعل أكثر من النظر إلى الفعل، فإنه يجب توافر بحوث ممارسة فعلية تعبر عن الإرادة واختيار الفعل، وبالتالي يربط ما بين الإسناد المادي والمعنوي رابطة نفسية، وهو ما يسمى الإثم<sup>(7)</sup>، والذي يعني المسلك الذي سلكه شخص وكان مخالفاً به قاعدة السلوك التي تضمنتها قاعدة التجريم<sup>(8)</sup>، وإن كان من الصعب إيجاد عناصر محددة لهذا الإثم.

وهذا ما يتبين من نص المادة رقم 63 من قانون العقوبات العراقي التي نصت على أنه: ( لا عقاب على من يكون فاقد الشعور، أو الاختيار في عمله، وقت ارتكاب الفعل )، حيث أن الأهلية الجنائية هي مجموعة العناصر الذاتية والشخصية التي تجعل من الشخص مخاطباً بأحكام قانون العقوبات، وهو ما أكدته تلك المادة من أن الإرادة التي لا يشوبها عيب قد انصرفت بشكل طبيعي إلى فعل أو امتناع عن فعل، واتخذ القانون العراقي الاتجاه ذاته في تحديد المسؤولية من قانون العقوبات المصري<sup>(9)</sup>.

إذن فالمسئولية ليست ركناً من أركان الجريمة، وإنما هي مردافه لمعنى المسألة، أي سؤال مرتكب الجريمة عن فعلته، التي تعد مسلكاً مخالفاً لنظم المجتمع ومصلحه، إذن فهي التزام بتحمل النتائج القانونية المترتبة على توافر أركان الجريمة وليست ركناً منها، والتي تؤسس في توافر الوعي الكامل أي الإدراك والإرادة الكاملة أي حرية الاختيار.

### المطلب الثاني التحديد القانوني للمسئولية الجنائية

#### 1- البناء التشريعي للمسئولية:-

أسس المشرع المصري رؤيته للمساءلة؛ ففرّق بين المسؤولية الجنائية ومداها، حيث أنه إذا وقعت المسؤولية فإنه تتدرج مداها من الإنعدام إلى التخفيف حتى تقع المسؤولية الجنائية الكاملة<sup>(10)</sup>.  
ويلاحظ أن أغلب التشريعات العربية انتهجت نهج المشرع المصري ذاته تقريباً، حيث ارتأت أن المسؤولية الجنائية هي الإلتزام بتحمل النتائج القانونية المترتبة على توافر أركان الجريمة، وموضع هذا الإلتزام هو العقوبة

(6) د. مصطفى محمد عبد المحسن، الخطأ الطبي والصيديلي، المسؤولية الجنائية، 2000م، ص133.

(7) د. هشام محمد فايد، الدعائم الفلسفية للمسئولية الجنائية، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، 1982م، ص58.

(8) د. مصطفى محمد عبد المحسن، الخطأ الطبي والصيديلي، مرجع سابق، ص136.

(9) قانون العقوبات العراقي، رقم 111 لسنة 1969م.

(10) د. فتوح عبد الله الشاذلي، المسؤولية الجنائية، الإسكندرية، دار المطبوعات الجامعية، 2004م، ص20.



أو التدبير الاحترازي الذي ينزله القانون بالمسؤول عن الجريمة، ففي ظل السياسة الجنائية التي توخت فكرة الخطأ - كقاعدة عامة - وعلى أساس الخطأ كقاعدة إستثنائية - أقام المشرع الأردني المسؤولية على أساس الضرر وليس الخطأ، أي أنه رأى أن الإدراك ليس شرطاً لقيام المسؤولية التقصيرية، وعلى ذلك فالأساس القانوني للمسؤولية عند المشرع الأردني أساس موضوعي قوامه الضرر، حيث نصت المادة رقم 256 من القانون المدني الأردني (على أنه كل إضرار بالغير يلزم فاعله ولو كان غير مميز لضمان الضرر)، وإن امتنعت محكمة التمييز عن الإفصاح عن نوع المسؤولية الطبية.

فالمسؤولية العقابية تقتض الخطأ، أما المسؤولية الاحترازية فتفترض الخطورة الإجرامية، والمسؤولية الجنائية تختلف بين "مذهب حرية الاختيار" و"مذهب الجبر"، حيث تقوم على أساس حرية الاختيار المقيدة، فالجزاء ينزل بالجاني لأنه اتجه بإرادته نحو مخالفة القانون، وهذا ما لاحظته قانون العقوبات العراقي في المواد أرقام (60 - 61 - 62 - 63) من قانون العقوبات العراقي<sup>(11)</sup>، حيث تبني المشرع مذهب حرية الاختيار كأساس للمسؤولية الجنائية، فقد اشترط الإدراك<sup>(12)</sup> والإرادة لتحقيق المسؤولية.

وهناك ما يعرف بشخصية المسؤولية الجنائية، ويعبر عنها بأن الإنسان لا يسأل إلا عما يقع منه شخصياً من أفعال، بحيث لا يحمل شخص آخر فعل غيره، ورغم أن المشرع العراقي لم يعرف المسؤولية الجنائية، فإن الفقه قد عرفها بعدة تعاريف؛ منها أنها: "الإلتزام بتحمل الجزاء الذي ترتبه القواعد كأثر للفعل الذي مثل خروجاً على أحكامها".

أما المسؤولية الجنائية فهي "الإلتزام بتحمل الآثار القانونية المترتبة على توافر أركان الجريمة، وموضع هذا الإلتزام الجنائي فرض عقوبة أو تدبير احترازي حددهما المشرع الجنائي في حال قيام مسؤولية على شخص".

ويستخلص مما سبق أن التشريعات ارتكزت على مضامين مشابهة في وقوع المسؤولية، وإن تباينت في بيان عناصر المسؤولية وشروطها، إذ حصرت بعض التشريعات التي تمنع قيام المسؤولية مثل المشرع الفرنسي، وذهبت تشريعات أخرى إلى وضع الشروط اللازمة للمسؤولية بمبدأ عام يطبق على جميع الحالات، وهو اتجاه المشرع الإيطالي، واتجهت بعض التشريعات إلى الجمع بين التوجيهين، إذ أضافت إلى المبدأ الذي وضعتة الإمتناع عن المسؤولية؟، والذي يطبق في جميع الحالات بعض أسباب امتناع المسؤولية، وهذا ما أخذ به المشرع العراقي في قانون العقوبات بالمواد أرقام (60-63) من قانون العقوبات العراقي .

ويعتد القضاء المصري بمسؤولية الطبيب التقصيرية كأصل، ولكن الفقه يعتبرها عقدية، حيث أنه لم يورد المشرع المصري نصاً خاصاً بمسؤولية الطبيب، ولكنه بحثها ضمن القواعد العامة للمسؤولية، وهناك حكم صادر من محكمة النقض المصرية رقم 417 تاريخ 1969/7/3م ينص على أنه: { لا يمكن مساءلة الطبيب في المستشفى العام إلا على أساس المسؤولية التقصيرية، لأنه لا يمكن القول في هذه الحالة بأن المريض قد اختار الطبيب لعلاج حتى ينعقد العقد بينهما }<sup>(13)</sup>.

وهناك حكم آخر صادر عن محكمة النقض المصرية رقم 35/111 تاريخ 1969/6/26م ينص على أن مسؤولية الطبيب الذي اختاره المريض أو نائبه لعلاج هي مسؤولية عقدية، وإن كان لا يلتزم بمقتضى العقد الذي ينعقد بينه وبين مريضه بشفاؤه أو نجاح العملية التي يجريها له، لأن التزام الطبيب ليس التزاماً بتحقيق نتيجة، وإنما التزام ببذل عناية، إلا أن العناية المطلوبة تقتضي بأن يبذل لمريضه جهوداً صادقة تتفق في غير الظروف الاستثنائية مع الأصول المستقرة في عالم الطب، فيسأل الطبيب عن كل تقصير في مسلكه الطبي، والذي لا يقع من طبيب يقظ في مستواه المهني وجد نفسه في الظروف الخارجية نفسها التي أحاطت بالطبيب المسؤول<sup>(14)</sup>. أما القانون السوري؛ فقد أخضع المسؤولية الطبية للقواعد العامة للمسؤولية، وذلك في المادة رقم 7 من قانون العقوبات السوري، ويعتبر مسؤولية الأطباء تقصيرية، حيث ورد في اجتهاد محكمة استئناف حلب رقم 451-

(11) راجع قانون العقوبات العراقي رقم 111 لسنة 1969م. في القانون العراقي من لم يتم التاسعة من عمره غير مدرك ولا يسمح بإثبات العكس المادة الثالثة/ أولاً من قانون رعاية الأحداث العراقي رقم 76 لسنة 1983م، أما مرحلة إتمام الحادثة من التاسعة حتي الثامنة عشر، راجع المادة الثالثة / ثانياً القانون نفسه.

(12) د. نوفل علي الصفو، أستاذ القانون الجنائي، جامعة الموصل، محاضرة في جامعة الموصل كلية الحقوق.

(13) قاعدة الاجتهادات والتشريعات المصرية. [www.arablegalportal.org](http://www.arablegalportal.org)

(14) المرجع نفسه.



1960م وقرار 177- 1960م الصادر بتاريخ 1969/5/25م أن محكمة أول درجة عندما أقامت قضاءها بسقوط الدعوى بالتقادم المنصوص عنه في المادة 173 مدني؛ قد أصابت الحقيقة، وبذلك رُفض الإستئناف موضوعاً، وتم تصديق الحكم المستأنف والتقادم المنصوص عليه في المادة رقم 173 هو تقادم جنحة 3 سنوات، مما يعني اعتبار المسؤولية "تقصيرية"، وهو ما نصت عليه أيضاً المادة رقم 26 من قانون العقوبات العراقي بالحبس المشدد أو البسيط أكثر من ثلاثة إلى خمسة أشهر والغرامة<sup>(15)</sup>. أما القضاء اللبناني؛ فيعتبر مسؤولية الطبيب "مسؤولية عقدية"، ويستدل على ذلك من حكم الدرجة الأولى الصادر بتاريخ 1973/1/11م، أما الفقه اللبناني فيوافق القضاء اللبناني باعتبار المسؤولية الطبية في الإطار العقدي<sup>(16)</sup>.

## 2- العلاقة بين المسؤولية والعمل الطبي:-

المسؤولية القانونية هي التزام الفرد بواجباته أمام المجتمع، والفعل فيها إما مشروع اجتماعياً أو غير مشروع، وتأتي المسؤولية القانونية على نوعين؛ { مسؤولية مدنية - مسؤولية جنائية }، والأولى إما أن تكون عقدية أو تقصيرية، وتعني الإلتزام بتعويض المضرور على ما أصابه من ضرر، أما المسؤولية الجنائية فيُقصد بها صلاحية الشخص لتحمل الجزاء الجنائي عما يرتكبه من جرائم، والمسؤولية ليست وليدة الجزاء الجنائي لأن الجزاء الجنائي لا يخلق المسؤولية وإنما يُحصَرها، ويمكننا تمييز المسؤولية الجنائية في عدة خصائص؛ منها أنها مسؤولية إنسانية، ومسؤولية شخصية تكون معتمدة على الخطأ.

### 1- إقرار المسؤولية الجنائية للأطباء أو الإعفاء منها :-

#### - نظرية إقرار المسؤولية الجنائية للأطباء:-

أقر أصحاب هذه النظرية المسؤولية الجنائية للأطباء، وكانت حجته ما هي إلا ردود على أصحاب نظرية إعفاء الطبيب من المسؤولية الجنائية؛ فمثلاً خطأ المريض في اختيار طبيبه لا يعفي الأخير من المسؤولية عن خطأ ارتكبه، مادام لم يترتب عليه انتقاء أحد أركان الجريمة، كما أن هناك فارقاً بين شروط ممارسة مهنة الطب وإجازة الطبيب لعمله وكفاءته، فالكفاءة تختلف كثيراً عن شروط إجازة وممارسة المهنة، وإلا ما ألزمت شروط ممارسة وآداب المهنة الطبيب بالعرض والتشخيص والتعقيم .... إلخ. ويضاف إلى ذلك أن النصوص المتعلقة بالمسؤولية الجنائية كباقي النصوص القانونية التزمت بخصائص القاعدة القانونية، وهي التجريد والعمومية فلم تفرق بين الأطباء وغيرهم من المخاطبين بأحكامها، وبالتالي استقروا على إقرار المسؤولية الجنائية للأطباء، ولكن ما مدى إقرار هذه المسؤولية وعلى أي أساس استقرت؟.

#### - نظرية إعفاء الطبيب عن المسؤولية الجنائية:-

تعود بنا هذه النظرية إلى أوائل التاريخ في مدى إقرار المسؤولية الجنائية، حيث تتفق مع العصور القديمة في الإعفاء المطلق للطبيب من المسؤولية الجنائية، وإن اختلف المنهج والرؤية، فبينما كان القدماء يرونها من منظور العناية الإلهية كان أصحاب هذه النظرية في عصرنا يعتمدون في هذا الإعفاء على منطق أن الطبيب طالما أنه يحمل شهادة قانونية معتمدة تثبت كفاءته وأهليته وقدرته على ممارسة مهنة الطب، فلا بد أن يمنح هذا الإعفاء حتى يمارس مهنته في إطار من الحرية حتى يتمكن من الإبداع في عمله، ولا يتردد في إنقاذ مريضه باستخدام إحدى الطرق المبتكرة - مثلاً - خوفاً من تحمل المسؤولية، وأن هناك مراقب عليه، فالمراقب على الطبيب هو فقط ضميره<sup>(17)</sup>.

(15) استئناف حلب 451- 1960م- س22- 1960م.

(16) مجلة الحقوق، السنة 20، العدد 83، ص 213.

(17) د. محمد أسامة الفايدي، المسؤولية الجنائية للأطباء، ص 251.

كما أن الطبيب تم اختياره من قبل مريضه، ويجب على الأخير أن يحسن هذا الاختيار، فإن أهمل المريض في اختياره يتحمل تبعية هذا الاختيار، إلا أننا نتفق مع عموم الفقه القانوني في أن هذه النظرية، لا تؤدي إلى تطوير مهنة الطب بقدر ما تحمي الطبيب الجاهل وتعطيه غطاء شرعياً لخطئه وإهماله<sup>(18)</sup>.

## المبحث الثاني المسؤولية الجنائية للطبيب الجراح ومشروعية العمل الطبي الجراحي

يتناول هذا المبحث مضمون المسؤولية الجنائية للطبيب الجراح، وكذلك مشروعية العمل الطبي، ويكون هذا من خلال تناول الحديث عن مجلس نقابة الأطباء، والبحث في حدود سلطاته، واختصاصاته، والقانون المنظم لمهنة الطب من خلال ثلاث نقاط؛ الأولى عن مجلس نقابة الأطباء وترخيص مزاول مهنة، والنقطة الثانية عن سلطات المجلس ومضمون الإباحة، أما النقطة الثالثة فتناقش القانون المنظم لمهنة الطب، كما نحاول الإجابة عن سؤال: ما هي شروط الإباحة؟. وذلك من خلال المطالب التالية ..

المطلب الأول .. سلطات مجلس نقابة الأطباء والقانون المنظم له .  
المطلب الثاني .. شروط الإباحة .

### المطلب الأول سلطات مجلس نقابة الأطباء والقانون المنظم له<sup>(19)</sup>

يهيمن مجلس نقابة الأطباء على مزاول مهنة الطب من خلال القانون المنظم لمزاولة مهنة الطب وقانون نقابة الأطباء، حيث يهتم الأخير بكل ما للأطباء من حقوق وما عليهم من واجبات، وذلك من خلال مراعاة شأن الطبيب - بصفة عامة وبصفة خاصة - في ممارسة أعمالهم، سواء في عياداتهم الخاصة أم مستشفياتهم. وينبثق عن مجلس النقابة "مجلس عالي" يهتم بالنظر فيما يقترفه الطبيب من خطأ، أو فيما إذا خالف شروط وقواعد آداب المهنة، ويشكل هذا المجلس من قضاة من الدولة ورجال النيابة وأعضاء من النقابة، وإذا ما تعرض الطبيب للمساءلة نتيجة خطأ ما يقوم حول عمله الطبي أو مخالفة ما يتعلق بالمهنة؛ فإنه يمثل أمام هذا المجلس العالي، ويدافع عن نفسه أو يتولى الدفاع عنه أحد زملائه من الأطباء، ويحق له أن يستعين بمحام للدفاع عنه أمام المجلس.

وإن كان هذا المجلس لا ينتهي في جلسته بتحديد مسؤولية الطبيب أم لا؛ إلا إذا كان هناك مخالفة قواعد وآداب مزاول مهنة والتي حددها القانون، حيث تحدد مسؤولية الأطباء نحو مرضاهم وتحدد الأخطاء المنسوبة إليهم من خلال مصلحة الطب الشرعي، وهي جهة تابعة لوزارة العدل وليس لنقابة الأطباء، ويحق للأطباء الطعن على التقارير المنبثقة عن مصلحة الطب الشرعي، وتقديم تقاريرهم التي تدحض هذا الاتهام، ويمكن لهم الاستعانة في هذا الطعن بمراكز الاستشارات الطبية، سواء التابعة للجامعات أم مكاتب استشارية خاصة تختص بهذا المجال الطبي، كما يمكنه الاستعانة برأي أساتذة الطب، لأجل الدفاع عن نفسه.

وينبثق عن مجلس النقابة "لجان تأديبية" تنتظر في مخالفة الطبيب لأحد القواعد والقوانين التي يمارس من خلالها الطبيب مهنته الطبية، وهذا المجلس التأديبي لا يعفي الطبيب من مساءلته أمام المحاكم الجنائية والمدنية التي تعاقبه في حال عدم الإلتزام بآداب مهنة الطب، أي إن المحاكم - إلى جانب المجلس التأديبي - تنتظر في مساءلة الطبيب المخطئ، ولا تعفي أحد الجهتين الطبيب من مساءلته أمام الجهة الأخرى.

(18) د. عبد الوهاب حومد، المسؤولية الطبية الجزائية، مجلة الحقوق والشرعية، الكويت، المجلد الخامس، م1981، ص 155.

(19) قانون نقابة الأطباء العراقي رقم 81 لسنة 1984م، رقم التشريع 81، سنة التشريع 1984م.

هذا؛ وينظم القانون رقم 415 لسنة 1954م وقانون نقابة الأطباء رقم 81 لسنة 1984م العراقي في شأن مزاولة مهنة الطب<sup>(20)</sup> ذلك الأمر، حيث يحدد هذا القانون شروط مزاولة مهنة الطب من خلال مواده، فنجد المادة رقم (1) من القانون المصري والمادة رقم 3 من القانون العراقي، وكذلك المادة الرابعة من ذات القانون تحدد بوجه عام من لا يجوز له ممارسة مهنة الطب إلا بشروط، ومنها أن يكون مصرياً أو من بلد يجيز قوانينه للمصريين مزاولة مهنة الطب بها (أي شرط الجنسية)، وتشمل هذه المادة أيضاً شرط تسجيل المزاولة لمهنة الطب بسجل الأطباء بوزارة الصحة العمومية، وكذلك بجدول نقابة الأطباء البشريين (شرط التسجيل)، وأضافت نقطة فنية مهمة ألا وهي حصر حق إبداء المشورة الطبية أو عيادة المريض أو إجراء الجراحة أو مباشرة الولادة أو وصف الأدوية أو أخذ العينات فيمن رُخص لهم فقط مزاولة مهنة الطب، أو من هم مسجلون بوزارة الصحة العمومية، حيث حدد القانون إلزام القيد بسجل وزارة الصحة في المادة رقم (2).

ويمكن تقسيم القانون المذكور إلى عناوين رئيسية اهتم بها إبان تشريعه ليراعي واجبات محددة بعينها، ويمكن تلخيصها في عنوان واجبات الطبيب في المجتمع، حيث نصت عليه المادة الثانية من القانون العراقي والمصري، أما واجبات الطبيب نحو المهنة وأداب مزاولتها فاهتمت به المواد أرقام (5 - 6)، واهتمت المواد (14، 19، 20، 21، 23) بواجبات الطبيب نحو مريضه في آداب مزاولة مهنة الطب، والتي اهتم بها الفصل الخامس من القانون العراقي تحت عنوان {الأحكام الانضباطية}، وذلك في المواد أرقام 22 - 23 من قانون العقوبات العراقي.

ويمكننا القول: إن القانون رقم 415 لسنة 1954 يعطينا مؤشرات شروط إبادة العمل الطبي من خلال مواده التي تحدد صفة المستفيدين من إبادة العمل الطبي وهم من رخص لهم القانون مزاولة مهنة الطب، وما المستهدف من العمل الطبي أن يكون بقصد العلاج، وشرط أن لا يتم هذا العمل إلا برضاء المريض، وقواعد مراعاة أصول العمل الطبي حتى لا يقع الطبيب تحت مسؤولية الإهمال في أداء عمله.

ونصت المادة رقم 10 من القانون 415 لسنة 1954م في شأن مزاولة مهنة الطب بعبارة كل من زاول مهنة الطب على وجه يخالف أحكام هذا القانون كما نصت عليها أيضاً الدول، وحددت العقوبات التي توقع على من يقتربها<sup>(21)</sup>، وهذا ما نصت عليه أيضاً المادة رقم 33 من قانون نقابة الأطباء رقم 81 لعام 1984م العراقي (بأن كل من مارس مهنة الطب أو حاول ممارستها أو انتحل صفة تدل على أنه مرخص يعاقب بالحبس)<sup>(22)</sup>.

### المطلب الثاني شروط الإبادة

إن الجروح التي يسببها الطبيب للمريض هي من قبيل العمل العلاجي، حيث يتضح أن مشروعية أعمال الجراح من إحداث جروح في جسد المريض لا تستند إلى علوم الطب بقدر ما تستند إلى الترخيص بمزاولة المهنة الطبية، فكم من طبيب تخرج في كلية الطب والجراحة ولم يزاول المهنة ولم يقدم بطلب ترخيص لمزاولتها، وبالتالي إذا ما أحدث هذا المتخصص غير المسجل وليس له ترخيص مزاولة مهنة الطب جرحاً في جسد شخص وإن كان بقصد العلاج فإنه لا يحميه قانون المهن الطبية، ولا تشمله أسباب وشروط الإبادة، ويُسأل عن الجرح العمد ونتائجه وفقاً للمواد (236، 240، 241، 242) من قانون العقوبات المصري، حيث نص القانون على أنه: (يعاقب بالحبس مدة لا تتجاوز سنتين وبغرامة لا تزيد عن مائتي جنيه أو إحدى العقوبتين كل من زاول المهنة على نحو مخالف للقانون)<sup>(23)</sup>.

كذلك فيما يخص رضا المريض؛ فليس معنى ذهاب المريض إلى الطبيب بقبوله كل ما يستلزمه علاجه وبخاصة العمل الجراحي، فقبول المريض في العمل الجراحي مرتبط بإعلامه وإحاطته الكاملة بنتائج العملية

(20) الوقائع المصرية، 22 يوليو 1954م، العدد 58.

(21) المادة 372 من قانون الصحة العامة الفرنسي. المادة 29 من المرسوم الملكي السعودي.

(22) القانون 81 لعام 1984م، قانون نقابة الأطباء العراقي.

(23) د. محمود محمود مصطفى، شرح قانون العقوبات، القسم العام، دار النهضة العربية، 1983م.

وأيضاً؛ مسؤولية الأطباء والجراحين الجنائية، مجلة القانون والاقتصاد، السنة 18، العدد الأول، 1948م.

الجراحية<sup>(24)</sup>، فقد أوضحت المادة رقم 60 من قانون العقوبات المصري أن : " أحكام قانون العقوبات لا تسري على كل من ارتكب فعلاً بنية سليمة عملاً بحق مقرر بمقتضى الشريعة"، وهذا ما نصت عليه أيضاً المادة رقم 41 من قانون العقوبات العراقي.

فعدم رضا المريض يجعل علاج الطبيب عملاً غير مشروع، حيث نصت المادة 91 من قانون الصحة العامة العراقي ( الباب الرابع - الفقرة الرابعة - ب) على ضرورة موافقة المريض أو أحد أقاربه، فيكون مسؤولاً عنه مسؤولية عمدية كأي شخص عادي<sup>(25)</sup>، وإن كانت المادة رقم 168 من القانون المدني المصري صريحة في قولها بأنه "في حالة الضرورة متى سبب الشخص للغير ضرراً ليتقضى ضرراً أكبر محدقاً به أو لغيره"، فالطبيب يرى أن هناك خطراً محدقاً بغيره وهو المريض، إلا أن هناك حالة نص عليها القانون في المادة رقم 70 من قانون أصول المحاكمات الجزائية العراقي<sup>(26)</sup>؛ وهي إمكانية إجبار المتهم المريض وإن رفض إجراء الفحوصات اللازمة.

وإذا ما أردنا الربط بين "أسباب الإباحة" و"الجريمة الجنائية"؛ نجد أن أسباب الإباحة هي أفعال مكونة لجريمة تقع في ظروف تنتفي فيها علة التجريم<sup>(27)</sup>، والمادة رقم 60 تنص على أنه: "لا تسري أحكام قانون العقوبات على كل فعل ارتكب بنية سليمة"، وحسن النية يتنافى مع القصد الجنائي. أما المواد (61، 62، 63) جميعها فترفع العقوبة، وتعد كذلك من مبررات الإباحة وموانع للعقاب، لكونها تنفي حالة القصد الجنائي الذي يتمثل في العلم بأركان الجريمة وإرادة تحقيق النتيجة الإجرامية، أما العمل الطبي فهو الأفعال التي يمارسها الأطباء لحماية المصلحة المحمية ووقايتها<sup>(28)</sup>.

فإذا كانت المادة رقم 240 عقوبات مصري لم تضع تعريفاً لجريمة الجرح أو القطع؛ فإن محكمة النقض عرفت الجرح بأنه: (القطع أو تمزيق في النسيج الجلدي أو في الجسم عامة، ويتميز عن الضرب بأنه ينزل بالجسم أثراً ظاهرياً).<sup>(29)</sup>، أما العاهة المستديمة فلم يعرفها القانون وإن أورد لها بالنص صوراً على سبيل المثال، إلا أن محكمة النقض عرفت بالفقدان النهائي كلياً أو جزئياً لمنفعة أحد أعضاء الجسم، سواء يقطع في هذا العضو أم يفصله أم بتعطيل وظيفته، وتحقق العاهة أو عدم تحققها يفصل فيها قاضي الموضوع طبقاً لما يتبينه من الدعوى وتقرير الطبيب<sup>(30)</sup>.

مما سبق يتضح أن عمل الطبيب الجراح هو عمل - وإن أحدث جرحاً أو تسبب في عاهة مستديمة دون إهمال أو خطأ ومع مراعاة أصول وآداب المهنة وتعامل مع مريضه بقصد العلاج - ينتفي عنه القصد الجنائي وأركان الجريمة الجنائية، نظراً لانتفاء أركان الجريمة من ركن مادي وركن معنوي ورابطة سببية كما أوضحنا سابقاً. إذن فالطبيعة القانونية لمسؤولية الطبيب أحياناً هي "مسؤولية عقدية"، وأحياناً أخرى هي "مسؤولية تقصيرية"، وتشتط لقيام المسؤولية العقدية عدة شروط؛ الأول: أن يكون هناك عقد يباشر بمقتضاه الطبيب عمله الطبي، فإذا لم يكن العقد سابقاً للعمل للطبيب كانت مسؤولية الطبيب مسؤولية تقصيرية، أما الشرط الثاني فهو أن يكون العقد .

(24) الوقائع المصرية في 22 يوليو 1954م.

(25) قانون الصحة العامة العراقي رقم 89 لسنة 1981م، المادة 90.

(26) قانون أصول المحاكمات الجزائية العراقي رقم 23 لسنة 1971م وتعديلاته.

(27) د. أحمد عوض بلال، المبادئ العامة لقانون العقوبات، دار النهضة العربية، 2004م، 2005م، ص 143.

(28) د. محمد نجيب حسني، أسباب الإباحة في التشريعات العربية، معهد الدراسات العربية، 1962م، ص 89 - 120.

(29) نقض 27 فبراير 1922م، مجلة المحاماة، السنة 4، ص 528.

(30) نقض 30 ديسمبر 1957م، مجلة المحاماة، السنة 8، ص 176.



## الخاتمة

يتم العمل الطبي وفق أصول وقواعد متصلة في مهنة الطب، وليست هذه القواعد جميعها جديدة؛ فمنها المستحدث والذي تطور مع التطور العلمي، ومنها ما هو قديم قدم المهنة ذاتها، وأهم ما في هذه المهنة أنها تعمل على مستويات عدة؛ أولها وأكثرها أهمية أنها مهنة إنسانية وأخلاقية، فهي مهنة تخفف الآلام وتصور النفس، وهذا أهم ما يتميز به القائمون عليها فهم نبلاء يقومون على مهنة نبيلة، أما المستوى الثاني وهو المستوى العلمي فيتضح من حجم التسارع بين الأطباء والأمراض، والنتائج التي توصل لها الطب على المستوى المرضي والعلاجي في السنوات الأخيرة، أما المستوى الثالث فهو المستوى القانوني؛ فالطبيب شخص مثل بقية أشخاص المجتمع، وهو مواطن له حقوق وعليه مسؤوليات، يضاف إلى تلك الحقوق المسؤوليات الناجمة عن ممارسته لمهنة الطب، فالعمل الطبي لا يصدر إلا من شخص مرخص له قانوناً مزاولاً مهنة الطب، وما يتطلبه هذا من مؤهل دراسي متخصص لممارسة المهنة، مما يجعل الأطباء تحت طائلة المسؤولية القانونية، فهي مسؤولية عدم ممارسة المهنة إلا بترخيص، وما يتطلبه من قواعد وأصول، ومسؤولية الممارسة الفعلية للمهنة ونطاق وحدود هذه المسؤولية، والمسؤولية الواقعة على الطبيب إذ ما أخطأ أثناء ممارسة عمله الطبي.

لقد أباح القانون العمل الطبي الجراحي للجراحين مستنداً إلى القانون الذي يرخص للأطباء بمباشرة أعمال من قبيل الشق والقطع والجروح على جسم الإنسان، ولكن تلك الممارسة وهذه الإباحة تستند إلى قواعد وأصول؛ من نحو ترخيص مزاول مهنة، ومجموعة القواعد الخاصة بأداب وأخلاقيات مهنة الطب.

وإذا ما انتهينا من ملأمة الشكل القانوني؛ فإنه يأتي موضوع ممارسة الجراحة والحق في سلامة الجسد وما قد يقع من الطبيب من أخطاء وما يترتب عليه من مسؤولية، فينتج عن الخطأ ضرر مثل حدوث آثار ومضاعفات أو حتى موت المريض، مما يشير إلى أن مسؤولية الطبيب ترتبط في الحقيقة باحتمالات ثلاثة وهي؛ **الاحتمال الأول**:- إما أن يكون الطبيب جاهلاً بما أقدم عليه من خطأ، أما **الاحتمال الثاني**:- أن يكون الطبيب عالماً بمهنته، إلا أنه أخطأ أثناء متابعة بعمله غير مقصر ولا متعذر، أما **الاحتمال الثالث**:- فيكون إذا ما كان الطبيب عالماً بمهنته وقد قصر أو تعدى فأخطأ.

إن الطبيب الماهر الذي يعالج مريضه حسب الأصول، وكان عمله صحيحاً دون تعد أو تقصير، وعلى الرغم من ذلك إذا تعرض المريض للمضاعفات أو الإلتهابات فهو غير مسئول، على عكس إذا كان ماهراً وعالج حسب الأصول ولكنه تجاوز الحد المسموح به في العلاج أو قصر في عمله ونتج عن هذا التجاوز ضرر للمريض أو وفاته؛ فهو مسئول عن ما نتج عن خطئه.

فالوقوع في الخطأ أو النسيان لا يعفي من المسؤولية تجاه الغير حتى لا يضع الحقوق، وقد كثرت الأخطاء الطبية في الأعوام الأخيرة، فكان من الضروري أن يتم تناول هذا الموضوع على موائد البحث العلمي ولاسيما القانوني منها، فإذا ما تجاوز الطبيب الجراح شروط وأهداف وآلية ممارسة مهنة الطب انتفى مع هذا التجاوز أساس الإباحة، ويكون الطبيب مسئولاً جنائياً ومدنياً عن المساس بجسم الإنسان بدون وجه حق، ويعاقب على أخطائه من قبل نقابة الأطباء، ويطبق عليه قانون العقوبات لمسؤوليته الجنائية عما ارتكبه من خطأ نتج عنه الضرر.

والإلتزام الواقع على عاتق الطبيب الجراح مثله كمثل الإلتزام الواقع على الأطباء ألا وهو التزم ببذل العناية، ويجب على الطبيب عدم تعريض حياة مريضه للخطر فعليه أن يبذل كافة سبل العناية الحيطه والحذر للحفاظ على سلامة جسم المريض، وعليه اتباع كافة السبل الجراحية الحديثة للحفاظ عليه.

ويكون الطبيب مسئولاً جنائياً عن خطئه، حيث أن ضابط "الخطأ الجنائي" الموجب للمسؤولية الجنائية هو الإخلال بواجبات الحيطه والحذر والأخطاء الطبية الناتجة عن الأعمال الطبية تشكل اعتداد الحق الفردي وبعض الأعمال يشكل اعتداء على الحق العام، لذا أقر الفقه والقضاء أن يسأل الطبيب عن الأخطاء في جميع الأحوال، مهما كانت درجة الخطأ سواء أكان يسيراً أم جسيماً، كما أن العمل الجراحي بمراحله المختلفة من تشخيص وعمل جراحي ومتابعة، وكذلك الفريق الطبي المصادف للطبيب يسأل عن خطئه في حدود اختصاصه ونطاق مسؤولياته.

#### التوصيات

- زيادة الوعي القانوني لدى الأطباء وتثقيفهم في المسؤولية الجنائية والمدينة عن العمل الطبي على يد متخصصين قانونيين، لأجل نشر الثقافة القانونية، وتزويدهم بنسخ من التشريعات الصحية التي تنظم العمل الطبي واللوائح والقرارات المختصة بمزاولة المهنة.
- عمل ندوات وحلقات رأي عن حقوق المرضى والمسؤولية القانونية والجنائية والمدنية والتأديبية للأطباء والطاقيم الطبي بمختلف مؤهلاته، وبيان حقوق المريض، وتفعيل أهمية ترسيخ مضامين أخلاقيات ممارسة الأعمال الطبية.
- تثقيف طلبة كلية الطب - أثناء دراستهم موادهم العلمية والعملية - بالمواد القانونية المتعلقة بحدود عملهم الطبي ونطاقه ومسؤوليته، وربما تدريس مادة قانونية يوضح المسؤولية الجنائية والمدنية والتأديبية للأطباء والمساعدين ضمن موادهم العلمية.

#### أما على المستوى التشريعي:-

- دراسة الفصل بين "الخطأ الجنائي" و"الخطأ المدني"، فمزال مبدأ وحدة الخطأ سارى التطبيق في جمهورية العراق ودول عربية أخرى، في حين أدخل المشرع تعديلات على القانون المدني الفرنسي في عام 2000م ما يفصل بين الخطأ المدني والخطأ الجنائي في قانون الإجراءات الجنائية، وذلك بالمادة 1 - 4 من قانون الإجراءات الجنائية.
- ضرورة مواكبة المشرع العراقي والعربي عموماً للقوانين واللوائح وتطور مهنة الطب على المستوى التكنولوجي والعلمي الداخلي والخارجي، حتى لا تزيد الفجوة بين القوانين والتطور مما ينتج عنه ضياع حق المريض، إذ أن التشريع يسير وكأنه رجل عجوز يمشي ببطء في حين أن الطب والتكنولوجيا تسير قواعدهم كالحصان الجامح، فيجب المواكبة بينهما.
- ضرورة وضع المشرع ألفاظ واضحة ودقيقة ومحددة لبعض الأمور كالعاهة المستديمة مثلاً، والخطأ الطبي أيضاً، ومراجعة النصوص الجنائية الخاصة بحماية جسد الإنسان.
- ضرورة صياغة نص خاص يلزم بتشكيل "لجنة خاصة" لغرض إجراء فحوصات مايكروبيولوجية في كافة المستشفيات بصورة عامة، وصلات العمليات بصورة خاصة، للتأكد من خلوها من الفيروسات والبكتريا لضمان سلامة المرضى أثناء دخول المستشفى أو إجراء العمليات الجراحية فيها.
- أوصي المشرع العراقي بصياغة قانون الخاص بالمسؤولية الجنائية للأطباء .
- أوصي المشرع العراقي أن يتناول هذه الجريمة (المسؤولية الجنائية ) بنص خاص في قانون العقوبات يشمل بالحماية كل طوائف المجتمع، كما فعل المشرع الفرنسي والإماراتي، واقترح أن يكون النص كالتالي :  
(يعاقب بالحبس والغرامة أو باحدى هاتين العقوبتين من ارتكب فعل من شأنه تعريض حياة الناس أو صحتهم للخطر ويهدد بحدوث الموت أو العاهة المستديمة) .
- هناك موضوع طبي حديث وهو {العمليات الجراحية عن بُعد}، والذي يحتاج إلى دراسات قانونية عميقة كي يشمل القانون تلك العمليات بالحماية والمسؤولية الجنائية، إلا أنه موضوع حديث وغير منتشر في الشرق الأوسط بصفة خاصة، ولحين اشمال القانون لهذا الموضوع فإنه يطبق عليه القواعد القانونية العامة من حيث قواعد الحماية الجنائية العامة وقواعد المسؤولية الجنائية العامة عن العمليات الطبية الجراحية بجميع أنواعها وأياً كانت وسائلها، حيث أن الوسيلة لا تكون هنا مبرراً لإخضاع تلك العمليات إلى قواعد قانونية خاصة .

#### على المستوى العلمي والطبي:-

- إلزام الطبيب بمواكبة التطورات العلمية والاكتشافات الحديثة في فنون وأساليب الجراحة في مهنة الطب.
- تجهيز المستشفيات العامة والخاصة بالأجهزة الطبية والمعدات اللازمة وتأهيل الكوادر الطبية العاملة فيها.
- عدم إجراء أي نوع من أنواع التجارب الطبية والعلمية على أي إنسان سواء كان سليم أم مريض، حتى وإن كان هناك رضا من الأهل أو غيرهم، فإجازة العمل الطبي التجريبي على المريض شرط أن يحقق له منفعة شخصية وليس بهدف التجربة.

## المصادر والمراجع

### أ- الكتب والمؤلفات العامة و الرسائل

1. د / أحمد صبحي العطار ، الضوابط القانونية للمسئولية، القاهرة، دار النهضة العربية.
2. د / أحمد عوض بلال، المبادئ العامة لقانون العقوبات، دار النهضة العربية، 2004م/ 2005م.
3. د / عبدالوهاب حومد، المسئولية الطبية الجزائية، مجلة الحقوق والشرعية، الكويت، المجلد الخامس، 1981.
4. د / عدلي خليل، جرائم القتل والإصابة الخطأ والتعويض عنها، ط1، القاهرة، دار النهضة العربية، 1992.
5. د / فتوح عبدالله الشاذلي، المسئولية الجنائية، الإسكندرية، دار المطبوعات الجامعية، 2004.
6. د / محمد أبو زهرة، الجريمة والعقوبة في الفقه الإسلامي، القاهرة، دار الفكر العربي.
7. د / محمود الصالح، مفهوم المسئولية الجزائية في القانون الجنائي، عمان مجلة القضاء الأردنية، 1992.
8. د / محمود محمود مصطفى، شرح قانون العقوبات، القسم العام، دار النهضة العربية، 1983، مسئولية الأطباء والجراحين الجنائية، مجلة القانون والاقتصاد، 1948.
9. د / محمود نجيب حسني، شرح قانون العقوبات، القسم العام، القاهرة، دار النهضة العربية، 1989.
10. د / مصطفى محمد عبد المحسن، الخطأ الطبي والصيدي، المسئولية الجنائية، 2000.
11. د / هشام محمد فايد، الدعائم الفلسفية للمسئولية الجنائية، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، 1982.
12. د / محمد أسامة الفايد، المسئولية الجنائية للأطباء، ص 251.

### ب- القوانين

13. قاعدة الاجتهادات والتشريعات المصرية. [www.arablegalportal.org](http://www.arablegalportal.org).
14. القانون 81 لعام 1984 قانون نقابة الأطباء العراقي.
15. قانون أصول المحاكمات الجزائية العراقي رقم 23 لسنة 1971 وتعديلاته.
16. قانون الإجراءات المدنية الفرنسي.
17. قانون الصحة العامة العراقي رقم 89 لسنة 1981 المادة 90.
18. قانون العقوبات العراقي رقم 111 لسنة 1969.

### ج- المجلات العلمية

19. مجلة التشريع والقضاء .
20. المجلة الحقوقية ، السنة 20، العدد 83.
21. مجلة الصحة العامة، لسنة 2000 ، عدد 109.
22. المجلة المحاماة السنة الخامسة عشر رقم 216.

### د/ الكتب و المصادر التي استفادت منها للدراسة المسبقة

23. ١ / هاني السبكي : عمليات الاتجار بالبشر – دار الفكر الجامعي – 2010 .
24. د / محسن البيه : النظرية العامة للالتزامات .. مصادر الالتزام - مكتبة الجلاء الجديدة – المنصورة – الطبعة الثانية – 2004.
25. د / إبراهيم حسين محمود، النظرية العامة للإثبات العلمي في قانون الإجراءات الجنائية، القاهرة، 1981م.
26. د / إبراهيم علي حمادي الحلبوس، الخطأ المهني والخطأ العادي في إطار المسئولية الطبية، دراسة قانونية مقارنة- منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2007م.
27. د / أحمد حسام طه تمام ، تعريض الغير للخطر في قانون الجنائي .. دراسة مقارنة ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 2004م.
28. د / أحمد شوقي أبو خطوة : القانون الجنائي والطب الحديث .. دراسة تحليلية مقارنة لمشروعية نقل وزراعة الأعضاء البشرية – 2007.
29. د / أحمد عيسى، مسئولية المستشفيات الحكومية، دراسة مقارنة، منشورات الحلبي الحقوقية، لبنان، 2008م.
30. د / أحمد محمود سعد، مسئولية المستشفى الخاص عن أخطاء الطبيب ومساعديه.. دراسة تحليلية لاتجاهات الفقه والقضاء، الطبعة الثانية، دار النهضة العربية، القاهرة، 2007م.

31. د / إدريس عبد الجواد عبد الله : الأحكام الجنائية المتعلقة بعمليات نقل وزراعة الأعضاء البشرية بين الأحياء .. دراسة مقارنة- دار الجامعة الجديدة - 2009.
32. د / إيلي داغر، العقود في القانون المدني، منشورات الجامعة اللبنانية، 2009.
33. د / إيلي داغر، الموجبات والعقود، النظرية العامة للالتزامات، منشورات الجامعة اللبنانية، 2005.
34. د / إيمان محمد الجابري، المسؤولية القانونية عن الأخطار الطبية.. دراسة مقارنة، دار الجامعة الجديدة، 2001.
35. د / بسام محتسب بالله، المسؤولية الطبية المدنية والجزائية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، دار الإيمان، دمشق، 1984.
36. د / جوزيف حداد، تاريخ القوانين، منشورات الجامعة اللبنانية، 2005.
37. د / حبيبة سيف سالم راشد الشامي، النظام القانوني لحماية جسم الإنسان، القاهرة، 2005.
38. د / حسام الدين الأهواني، مسؤولية الطبيب العضوية عن فعل الغير، المجموعة المتخصصة في المسؤولية القانونية للمهنيين، الجزء الأول، المسؤولية الطبية المؤتمر العلمي السنوي لكلية الحقوق، جامعة بيروت العربية، الطبعة الثانية، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2004.
39. د / حمدي محمد محمود أحمد حسين : نقل وزراعة الأعضاء بين الإباحة والتجريم .. دراسة مقارنة بين القانون الجنائي المصري والفقهاء الإسلامي – رسالة دكتوراه - 2008.
40. د / سليمان مرقص، أصول الإلتزامات، الجزء الأول، في مصادر الإلتزام، القاهرة 1960.
41. د / سمير أورفلي، مسؤولية طبيب التخدير القانونية والمهنية، مجلة المأمون السورية، عدد 7، 1985.
42. د / سهير منتصر، المسؤولية المدنية عن التجارب الطبية، المسؤولية المدنية عن التجارب الطبية في ضوء قواعد المسؤولية المدنية للأطباء، دار النهضة العربية بالقاهرة، 1999.
43. د / سوزي عدلي ناشد : الاتجار في البشر بين الاقتصاد الخفي والاقتصاد الرسمي – المكتبة القانونية – 2005.
44. د / شريف الطباخ، جرائم الخطأ الطبي والتعويض عنها في ضوء الفقه والقضاء، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2003.
45. د / شريف الطباخ، جرائم الخطأ الطبي والتعويض عنها، دار الفكر والقانون، 2009، القاهرة.
46. د / شريف سيد كامل : الحماية الجنائية للطفل – دار النهضة العربية – الطبعة الأولى – 2001.
47. د / شريف يوسف خاطر : مبدأ الكرامة الإنسانية، كلية الحقوق – جامعة المنصورة، 2007.
48. د / صلاح رزق عبد الغفار يونس : القانون كما يجب أن يكون، دار الفكر والقانون، 2010.
49. د / عبد الهادي فوزي العوضي : الحماية القانونية لحقوق الطفل المدنية – دراسة تحليلية مقارنة للقانون رقم 12 لسنة 1996 وتعديلاته الجديدة الصادرة بالقانون رقم 126 لسنة 2008 – دار النهضة العربية .
50. د / عبد الحميد الشواربي، مسؤولية الأطباء والصيادلة والمستشفيات، المدنية والجنائية والتأديبية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2000.
51. د / عبدالرزاق السنهوري، الوجيز في شرح القانون المدني، الجزء الأول، نظرية الإلتزام بوجه عام ، 1997.
52. د / عبدالرزاق السنهوري، الوسيط في شرح القانون المدني، جزء 2، ط3، القاهرة، دار النهضة الحديثة، سنة 1980.
53. د / عبدالسلام التونسي، المسؤولية المدنية الطبية في التشريعات الإسلامية والقانون السوري والمصري والفرنسي، 1966.
54. د / عبدالعظيم مرسى وزير، شرح قانون العقوبات، القسم الأول، الجزء الأول النظرية العامة للجريمة، دار النهضة العربية، الطبعة العاشرة.
55. د / عبدالعظيم مرسى وزير، قانون العقوبات، الجزء الأول، تبعية الجنائي القاضي المدني.
56. د / عبدالقادر عوده، التشريع الجنائي الإسلامي مقارن بالقانون الوضعي، الجزء الأول، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط 14، 1998.



57. د / عبدالله محمد علي الزبيدي، مسؤولية الطبيب المعالج العقدية عن أخطاء معاونيه في القطاع الخاص، مجلة الحقوق الكويتية، 2005.
58. د / عدلى عبده محمد على، الأخطاء المشتركة وآثارها على المسؤولية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2008.
59. د / عدنان إبراهيم سرحان، مسؤولية الطبيب المهنية في القانون الفرنسي، المجموعة المتخصصة في المسؤولية القانونية للمهنيين، الجزء الأول، المسؤولية الطبية، المؤتمر العلمي، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، 2004.
60. د / عصام أحمد البهيجي، تعريض الأضرار الناتجة عن تطبيقات الهندسة الوراثية في ضوء قواعد المسؤولية المدنية، دار الجامعة الجديدة للنشر، 2006.
61. د / عصام مبارك، محاضرات في القانون الإداري، الجامعة اللبنانية، 2008.
62. د / غنام محمد غنام، شرح قانون العقوبات، القسم العام، 2011، مطبعة جامعة المنصورة.
63. د / فوزية عبدالستار، النظرية العامة للخطأ غير العمدي، القاهرة، دار النهضة العربية، 1992.
64. د / قيصر عبد اللطيف الناصر، دراسة عن الخطأ الطبي .. منظور تاريخي، جامعة الخليج العربي، سنة 2013.
65. د / كمال السامرائي، مختصر تاريخ الطب العربي- دار النضال للنشر والتوزيع 1989.
66. د / محسن البيه، نظرة حديثة إلى خطأ الطبيب الموجب للمسؤولية المدنية في ظل القواعد القانونية التقليدية، مكتبة الجلاء الجديدة بالمنصورة، 1990.
67. د / محمد السيد عرفه : تجريم الاتجار بالأطفال في القوانين والاتفاقيات الدولية- الرياض - جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية -2005.
68. د / محمد حسن محمد محرم : الحماية الجنائية للإنسان من إجراء التجارب الطبية عليه .. دراسة مقارنة – 2010.
69. د / محمد حسين منصور، المسؤولية الطبية، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 1999.
70. د / محمد حسين منصور، المسؤولية الطبية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2006.
71. د / محمد رايس، المسؤولية المدنية للأطباء في ضوء القانون الجزائري، دار هوو الجزائر.
72. د / محمد سامي الشوا، الخطأ الطبي أمام القضاء الجنائي، دراسة مقارنة بين القضائين المصري والفرنسي، دار النهضة العربية، القاهرة 1993.
73. د / محمد شكري سرور، مشكلة تعويض الضرر الذي يسببه شخص غير محدد من بين مجموعة محددة من الأشخاص، دار الفكر العربي، القاهرة، 1983.
74. د / محمد علي الباز، المسؤولية الطبية وأخلاقيات الطبيب، جدة، دار المنار للطباعة والنشر، 1995.
75. د / محمد فايق الجوهري، المسؤولية الطبية في قانون العقوبات، دار الجوهري للنشر، القاهرة، 1951.
76. د / محمد نجيب حسن، أسباب الإباحة في التشريعات العربية، معهد الدراسات العربية 1962.
77. د / محمود محمود مصطفى، مسؤولية الأطباء الجراحين، مجلة القانون والاقتصاد، سنة 18 يونيو 1979.
78. د / معوض عبدالنواب، الوسيط في شرح القتل والإصابة الخطأ، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1986.
79. د / معوض عبدالنواب، الوسيط في شرح جرائم القتل والإصابة الخطأ، بدون دار نشر، 2007.
80. د / منصور محمد المعايطه، المسؤولية المدنية والجنائية عن الأخطاء الطبية، الرياض، مجلة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2004.
81. د / منير رياض حنا، الأخطاء الطبية في الجراحات العامة والتخصصية، دار الفكر الجامعي، 2013.
82. د / منير رياض حنا، المسؤولية الجنائية للأطباء والصيادلة، دار المتبوعات الجامعية الاسكندرية، سنة 1989.
83. د / هيثم مرتضى الكنانى، المسؤولية الطبية في القانون العراقي، سنة 2009.

## References

### A/ Books, general works and letters

1. Dr. Ahmed Sobhy El-Attar, Legal Controls of Liability, Cairo, Dar Al-Nahda Al-Arabiya.
2. Dr. Ahmed Awad Bilal, General Principles of the Penal Code, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, 2004/2005.
3. Dr. / Abdul Wahab Homed, Penal Medical Responsibility, Journal of Law and Sharia, Kuwait, Volume V, 1981.
4. Dr / Adly Khalil, Murders, Miscarriage and Compensation, Cairo, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, 1992.
- Dr. Fattouh Abdallah El-Shazly, Criminal Responsibility, Alexandria, University Press, 2004.
6. Dr. Mohamed Abu Zahra, Crime and Punishment in Islamic Jurisprudence, Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.
7. Dr. Mahmoud Al-Salhi, The concept of criminal responsibility in criminal law, Amman Journal of the Jordanian judiciary, 1992.
8. Mahmoud Mahmoud Mostafa, Explanation of the Law of Penalties, General Section, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, 1983, Responsibility of Physicians and Criminal Surgeons, Journal of Law and Economics, 1948.
9. Dr. Mahmoud Naguib Hosny, Explanation of the Penal Code, General Section, Cairo, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, 1989.
- 10 / Dr. Mustafa Mohammed Abdul Mohsen, medical error and pharmacist, criminal responsibility, 2000.
11. Dr. / Hisham Mohamed Fayed, philosophical underpinnings of criminal responsibility, doctoral thesis, Ain Shams University, 1982.
12. Mohammed Osama Al-Fayed, Criminal Responsibility of Physicians, p. 251.

### B/ Laws

13. Egyptian jurisprudence and legislation base. [www.arablegalportal.org](http://www.arablegalportal.org).
14. Law 81 of 1984, the Iraqi Medical Syndicate Law.
15. Iraqi Criminal Procedure Law No. 23 of 1971 and its amendments.
16. French Civil Procedure Code.
17. Iraqi Public Health Law No. 89 of 1981 Article 90.
18. Iraqi Penal Code No. 111 of 1969.

### C/ Scientific journals

19. Journal of Legislation and Justice.
20. Human Rights Journal, Year 20, Issue 83.
21. Public Health Journal, Year 2000, No. 109.
22. Law Fifteenth Year Law No. 216.

### D / Books and sources that have benefited from them for prior study

23. Hany El-Sobky: Human Trafficking - University Thought University - 2010.
24. Dr. / Mohsen Bey: General Theory of Commitments .. Sources of Commitment - New Evacuation Library - Mansoura - Second Edition - 2004.

25. Dr. Ibrahim Hussein Mahmoud, General Theory of Scientific Evidence in the Code of Criminal Procedure, Cairo, 1981.
26. Dr. Ibrahim Ali Hammadi Halbous, occupational error and error in the framework of medical responsibility, a comparative legal study - Halabi publications, Beirut, 2007.
27. Dr. / Ahmed Hossam Taha Tammam, endangering others in the criminal law .. A comparative study, the Arab Renaissance House, Cairo, 2004.
28. Dr. Ahmed Shawky Abu Khatwa: Criminal Law and Modern Medicine: A Comparative Analytical Study of the Legality of Transplantation and Transplantation of Human Organs - 2007.
29. Dr. Ahmed Eissa, Responsibility of Governmental Hospitals, Comparative Study, Al-Halabi Publications, Lebanon, 2008.
30. Dr. / Mahmoud Mahmoud Saad, the responsibility of the private hospital for the errors of the doctor and his assistants .. An analytical study of the trends of jurisprudence and the judiciary, second edition, Dar Arab Renaissance, Cairo, 2007.
31. Dr. Idris Abdul Jawad Abdullah: Criminal Provisions Relating to Transplantation and Transplantation of Human Organs between Organisms. A Comparative Study, New University House, 2009.
32. Elie Dagher, Contracts in Civil Law, Lebanese University Publications, 2009.
33. Elie Dagher, Obligations and Contracts, General Theory of Commitments, Lebanese University Publications, 2005.
34. Dr. Iman Mohammed Al-Jabri, Legal Responsibility for Medical Hazards, A Comparative Study, New University House, 2001.
35. Dr. Bassam Muhtaseb Billah, Civil and Criminal Medical Responsibility between Theory and Practice, First Edition, Dar Al Iman, Damascus, 1984.
36. Dr. Joseph Dahdah, History of Laws, Lebanese University Publications, 2005.
37. Dr. Habiba Saif Salem Rashed El-Shamy, Legal System for the Protection of the Human Body, Cairo, 2005.
38. Dr. Hossam Al-Din Al-Ahwani, Physician Responsibility for Physical Responsibility, Specialized Group in Legal Liability for Professionals, Part I, Medical Responsibility, Annual Scientific Conference of the Faculty of Law, Beirut Arab University, Second Edition, Al-Halabi Publications, Beirut, 2004.
39. Dr. Hamdy Mohamed Mahmoud Ahmed Hussein: Transplantation and Transplantation between Permission and Criminalization. A Comparative Study between the Egyptian Criminal Law and Islamic Jurisprudence - Ph.D. Thesis - 2008.
40. Dr. Soliman Morcos, The Origins of Obligations, Part I, Sources of Obligation, Cairo 1960.
41. Dr. Samir Orfali, Responsibility of Legal and Professional Anesthesiologist, Al-Maamoun Syrian Journal, No. 7, 1985.
42. Dr. Suhair Montaser, Civil Liability for Medical Experiments, Civil Liability for Medical Trials in the Light of the Civil Liability Rules for Physicians, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Cairo, 1999.

43. Dr. Suzy Adly Nashed: Human Trafficking between the Hidden Economy and the Official Economy - Legal Library - 2005.
44. Dr. / Sherif Tabbak, crimes of medical error and compensation in the light of jurisprudence and the judiciary, House of Thought University, Alexandria, 2003.
45. Dr. / Sherif Tabbak, crimes of medical error and compensation, House of thought and law, 2009, Cairo.
46. Dr. Sherif Sayed Kamel: Criminal Protection of the Child - Dar Al Nahda Al Arabiya - First Edition - 2001.
47. Dr. Sherif Youssef Khater: The Principle of Human Dignity, Faculty of Law, Mansoura University, 2007.
- 48 .Dr. Salah Rizk Abdel Ghaffar Younis: Law as it should be, Dar Al Fikr and Law, 2010.
- 49.Dr. Abdulhadi Fawzi Al-Awadi: Legal Protection of Civil Rights of Children - A Comparative Analytical Study of Law No. 12 of 1996 and its New Amendments Issued by Law No. 126 of 8 200



## الضمانات الدولية لحقوق الإنسان في مواجهة سلطات الدولة العامة

م.د. يسار عطيه تويه  
كلية القانون – جامعة ميسان - العراق

### المخلص

لقد حظيت حقوق الإنسان باهتمام عالمي، وإقليمي تمثل في بلورة هذه الحقوق، وتأكيد كفالتها في إعلانات الحقوق والمواثيق، والاتفاقات الدولية، والعالمية، والإقليمية. وحظيت حقوق الإنسان باهتمام الدول على اختلاف اتجاهاتها وبصرف النظر عن نظام الحكم فيها، فاتجهت إلى إقرارها في دساتيرها الوطنية. على الرغم من اختلاف هذه الدساتير في معالجتها لحقوق الإنسان تبعاً لتباين الظروف السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية التي وضعت في ظلها. إذ تعد الحقوق المدنية والسياسية من الحقوق الأساسية التي أقرتها معظم الدساتير في العالم في إطار يضيق أو يتسع مداه بنسبة ديمقراطية النظام أو تسلطه، حتى تتجلى ضرورة تلك الحقوق، وأهميتها عن طريق موقعها بالنسبة إلى شخص الإنسان، وحياته الخاصة، كما أنها تسمح له بالمشاركة في الحياة السياسية وفي التعبير عن السيادة الشعبية. وكذلك عمل بعض منها على ترسيخ الضمانات التي تكفل ممارسة الحقوق المدنية، والسياسية، والتي تحول قدر الإمكان دون إهدارها. غير أن تقرير الحقوق المدنية، والسياسية، وتأكيد كفالتها في المواثيق الدولية، والدساتير لا يعني إطلاقها بغير حدود أو قيود. لذلك تحرص المواثيق الدولية والدساتير على تنظيم ممارسة الحقوق المدنية، والسياسية، ورسم نطاقها، وحدودها من خلال إخضاعها للتقييد على أن يكون ذلك في أضيق الحدود ولا مس الضرورات مع مراعاة الحقوق الدستورية المقررة في هذا الخصوص.

# International Human Rights Guarantees in The Face of The Public Authorities of The State

**Dr .Yassar Atiyah Itwayya**  
College of Law- University of Misan- Iraq

---

## ABSTRACT

Human rights enjoyed global and regional interest represented in the development and formulation of these rights and confirmation of rights guaranteed in the declarations and conventions global. In addition, it attracted the attention of all countries on the different trends and regardless of the ruling system, opted to approval in their national constitutions. Although different constitutions in dealing with human rights according to the differing political, economic and social conditions that put under. The Civil and Political rights of fundamental rights adopted by most of the constitutions in the world in the context narrows or expands its range system by democratic or authoritarian rule. The necessity and importance of those rights, as reflected by its location in relation to the human person and his own life, as it allows him to participate in political life in the expression of popular sovereignty. Some have also entrenched safeguards guaranteeing the exercise of civil and political rights, which, as far as possible, prevent their loss. However, determining civil and political rights and affirming their guarantee in international conventions.

## المقدمة

تعد الحقوق المدنية والسياسية من الحقوق الأساسية التي أقرتها معظم الدساتير في العالم في إطار يضيق أو يتسع مداه بنسبة ديمقراطية النظام أو تسلطه ، وتتجلى ضرورة تلك الحقوق وأهميتها من خلال موقعيتها بالنسبة إلى شخص الإنسان، وحياته الخاصة ، كما أنها تسمح له بالمشاركة في الحياة السياسية وفي التعبير عن السيادة الشعبية . لهذا تختلف الدساتير في معالجتها لحقوق الإنسان تبعاً لتباين الظروف السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية التي وضعت في ظلها ، وتبعاً لتباين الأيديولوجيات والمذاهب الفكرية التي أمنت بها، فقامت مرتكزة إليها . ولا تقتصر الدول على تضمين دساتيرها نصوصاً تتعلق بالحقوق المدنية، والسياسية، وإنما تعمل على تقرير الضمانات التي تكفل ممارسة الحقوق المدنية، والسياسية والاقتصادية ولتحاول قدر الإمكان الحفاظ عليها للحد الذي يمكنها رد الحقوق إلى أصحابها إذا ما مست أو سلبت على وجه غير مشروع.

ولكن على الرغم من الحرص والاهتمام على المستوى الوطني، والإقليمي، والدولي بالحقوق، والحريات على الرغم من بريق الكلمات، وحسن صياغة النصوص المتعلقة بحقوق الإنسان، ووجوب الحفاظ عليها من قبل الجميع نجد تعسفاً، وانتهاكاً لما يفترض تمتع الإنسان به من حقوق وحريات ففي ظل الدولة المعاصرة لا يستطيع الإنسان اقتضاء حقه بنفسه وبالطريق المباشر كما لا يستطيع في الوقت نفسه الامتناع عن تنفيذ أوامر السلطات العامة بحجة عدم مشروعيتها أو مخالفتها للقوانين، والأنظمة. ولهذا ومن أجل تمكنه من اقتضاء حقوقه كان لابد أن يتدخل القانون لينظم هذه المسألة، ويمنح بموجب هذا التنظيم مجموعة من الوسائل القانونية تمكنه من استحصال حقوقه إزاء تصرفات الإدارة غير المشروعة في مواجهته لتعزيز ثقة المواطن بالتشريعات الوطنية. وعليه يجب على السلطة التنفيذية داخل الدولة أن تخضع قراراتها لمبدأ المشروعية ومن ثمَّ عليها احترامه والالتزام بحدوده، فهو الأساس لمشروعية أعمالها، وبهذا فإنها تضمن احترام حقوق الأفراد في مواجهة السلطة العامة وتقيم نوعاً من التوازن بين مصالح الأفراد والمصلحة العامة وبهذا يحقق مبدأ المشروعية حماية للأفراد عن طريق التزامهم بالقوانين، التي تسري عليهم من جهة، والتزام السلطة الإدارية بالقوانين، وتطبيقها أيضاً من جهة ثانية. وتوفير الضمانات ضرورة حتمية لحماية حقوق الأفراد، وجعل الشخص الإداري يقوم بواجباته من دون تجاوز على تلك الحقوق، عن طريق تحقيق التوازن ما بين المصلحة العامة، ومصالح الأفراد.

**1- أهمية اختيار موضوع البحث:** لقد جاءت أهمية الضمانات باعتبارها أمراً ضرورياً لممارسة الإنسان لحقوقه لأن بدونها تصبح الحقوق المقررة للأفراد مجرد تعهدات أو نصوص نظرية ليس إلا. فالثابت أنه بمقدار ما تكون الحقوق واضحة، ومحددة وكافية بمقدار ما يكون ذلك مؤشراً ذا دلالة على درجة احترام الدول لها أي أن العبرة ليست فقط بشمول الدستور، والميثاق الوطني، والمواثيق الدولية للعديد من الأحكام ذات الصلة بحقوق الإنسان وإنما هي بالأساس بمدى توافر الضمانات المقررة؛ لكفالة تنفيذ هذه الأحكام، ومدى سلطة الإدارة في تقييد هذه الضمانات وعليه فإن حقوقاً بلا ضمانات حقيقية أو جدية تكاد تكون هي والعدم سواء.

**2- الهدف من الدراسة:** إن القاعدة الأساسية لحقوق الإنسان، وحرياته تقوم على مبدأ المساواة بين الناس جميعاً وإحقاق الحق من دون تمييز لأي سبب كان واحترام تلك الحقوق من قبل السلطات العامة يعني إعطاء المواطن الثقة بالتشريعات الوطنية أما إهدارها يعني زعزعة الثقة لدى الشارع في جميع القوانين، والحقوق، والحريات التي تذكرها الدساتير.

**3- منهجية البحث :** اتبعنا أسلوب البحث القانوني في هذه الدراسة فضلاً عن المنهج التحليلي لتحليل بعض قواعد القانون الدولي الإنساني، وقواعد القانون الدولي لحقوق الإنسان، والإشارة إلى بعض القرارات الصادرة من السلطات الإدارية الوطنية لغرض توضيح موضوع الدراسة.

**4- هيكلية البحث:** اقتضت هيكلية إجراء البحث في مبحثين تناولنا في المبحث الأول ماهية الضمانات الأساسية لحقوق الإنسان في مطلبين، جاء في المطلب الأول مفهوم ضمانات حقوق الإنسان في القوانين الداخلية والدولية . وفي المطلب الثاني الوسائل القانونية لضمان وحماية حقوق الإنسان في مواجهة الدول .

والمبحث الثاني فقد تكلمنا عن الإجراءات الداخلية والدولية لضمان حقوق الإنسان في مواجهة حكومات الدول وذلك في مطلبين ففي المطلب الأول تحدثنا عن الإجراءات المتبعة من قبل المجتمع والدول والحكومات الوطنية لضمان حقوق الإنسان. وفي المطلب الثاني فقد جاء الحديث عن آلية معالجة المشاكل التي تعيق تطبيق القانون الدولي لحقوق الإنسان.

5- إشكالية البحث: للقانون الدولي لحقوق الإنسان دور متميز في حماية الإنسان والدفاع عن حقوقه المدنية، والاقتصادية، والسياسية. ولهذا نثير بعض الأسئلة في ما يتعلق بمدى احترام تلك الحقوق والحريات من قبل السلطات العامة داخل الدولة، ومدى الالتزام بتلك القوانين، والاتفاقيات الدولية، التي تنص على احترامها لتلك الحقوق والحريات ومنها: ما يتعلق بمدى توفير تلك الوسائل والآليات المتوفرة لدى الذين ينشدون لتعزيز وحماية الحريات الأساسية وحقوق الإنسان؟ وكذلك ما هي وسائل الرقابة التي نظمها القوانين الدولية لمراقبة أعمال الحكومات. وهل هناك رقابة ومحاسبة حقيقية على من يمتلك النفوذ، ويمتلك أسباب القوة؟ وماذا عن القضاء الدولي والوطني بوضعه الحالي هل يمثل فعلاً وسيلة الحماية الأخيرة للمتضررين، والمظلومين؟

6- نطاق البحث: لقد دار البحث حول دور الضمانات القانونية لحقوق الإنسان في النظام القانوني الذي اعترف للإنسان بحقوقه، ومكانه في الوقت نفسه من حمل الآخرين على احترام تلك الحقوق إذا ما انتهكت بإعطائه حق اقتضاها بالوسائل المقررة لأن مجرد النص على تلك الحقوق في الوثائق الدستورية والتشريعات غير كاف وإنما يجب أن تكون هناك ضمانات، تكفل التمتع بتلك الحقوق من الناحية العملية والواقعية؛ لكي تعزز دور المواطن بالتشريعات الدستورية. لذلك نحرص المواثيق الدولية، والدساتير على تنظيم ممارسة الحقوق المدنية، والسياسية ورسم نطاقها، وحدودها من خلال إخضاعها للتقييد على أن يكون ذلك في أضيق الحدود، ولأقصى الضرورات مع مراعاة الحقوق الدستورية، والإجراءات القانونية المقررة في هذا الخصوص.

## المبحث الأول

### ماهية الضمانات الأساسية لحقوق الإنسان

إن المقصود بالضمانات الأساسية لحقوق الإنسان في القوانين الوضعية هي تلك النصوص القانونية المتعلقة بحماية حقوق الإنسان في الدساتير والتشريعات، والأعراف فضلاً عن أحكام المحاكم الوطنية. والتي يكون جزء منها مستلهماً من المصادر القانونية الدولية والتي تلزم الدولة بكفالتها. إذ تعد القوانين الوضعية الوطنية هي أول ما يلجأ لها الشخص المنتهكة حقوقه، فإنه يتوجه أولاً إلى وسائل الحماية في القانون الداخلي أي إنه يسبق في تطبيق القانون الدولي في مجال حقوق الإنسان، وهذا ما يفسر اشتراط المواثيق المعنية بحقوق الإنسان لمجموعة من الشروط قبل تقديم الطعن من طرف الأشخاص والجماعات إلى الجهاز الدولي.

فالقانون الوضعي ينشأ المركز القانوني للإنسان، ويضع الشروط الواجب توافرها، ويفرض على الفرد التزامات يجب مراعاتها في حياتهم وإلا كان مخالفاً بواجباته وكان مرتكباً لمخالفة يعاقب عليها القانون، وفي مقابل تلك الالتزامات يقرر له القانون حقوقاً بوصفه عضواً في المجتمع، وهذه الحقوق تمثل ضمانات مهمة في حياته، والتي تجد أساسها القانوني في النصوص الدستورية والتشريعات الأخرى. ومن هنا يمكن أن تعد الضمانات اعتراف من السلطة التي تقرها القوانين الدولية أو القوانين الوطنية وعليه فإنها تتصف بالشرعية وبما أنها تستند في تقريرها إلى الشرعية الدولية، والوطنية، فإنه يترتب على ذلك اعتبار هذه الضمانات حجة على الكافة، وأوجب احترامها، والالتزام بتنفيذها<sup>(1)</sup>. ومن هنا سوف نقسم هذا المبحث على مطلبين؛ لنتناول في المطلب الأول مفهوم ضمانات حقوق الإنسان في القوانين الداخلية والدولية، وفي المطلب الثاني نتكلم عن الوسائل القانونية لضمان وحماية حقوق الإنسان في مواجهة الدول.

## المطلب الأول

### مفهوم ضمانات حقوق الإنسان في القوانين الداخلية والدولية

لقد عرف الحق على أنه ميزه يقررها القانون لشخص معين ولكن هذه الميزة لا تكون لها قيمة إلا إذا فرضها القانون على سائر الأشخاص احترامها، وعدم التعرض لصاحبها في استعمالها<sup>(2)</sup>. فالغاية من الحق هي تحقيق ذاتية مباشرة لها قيمة اجتماعية، فالحق لا يتقرر ولا يجوز استعماله إلا تحقيقاً لهذه الغاية ولهذا فإن استعمال الحق لا يكون مطلقاً متروكاً لمحض تقدير صاحبه وإنما يتقيد استعمال الحق في النطاق المحدد له، فإذا تجاوز صاحب الحق وهو يستعمل حقه يكون قد خرج عن حدود حقه، ويعد مخطئاً ومما لا شك فيه أن مجاوزة الحق أو

(1) د. حمدي عبد الرحمن، الحقوق والمراكز القانونية، 1975، دار الفكر العربي، القاهرة، ص2.

(2) د. سليمان مرقص، الوافي في شرح القانون المدني، المدخل للعلوم القانونية، ط7، مطبعة السلام، القاهرة، 1983، ص569.



الخروج عليه يعد خطأ يوجب مسؤولية من ارتكبه إذا ما أضر بالغير، وقامت بين هذا الخطأ وذلك الضرر علاقة سببية<sup>(3)</sup>.

ونتيجة لما تقدم يمكن أن نقول إن الضمانات في القوانين الوضعية تشكل حقاً مهماً للإنسان لأنها تتكون في الأساس من مجموعة من الحقوق المنصوص عليها في الدستور والقوانين الصادرة من قبل الدولة التي تقررت للإنسان بمناسبة شغله المركز القانوني في الدولة وتؤكد المعاهدات والمواثيق الدولية<sup>(4)</sup>. لهذا نقسم المطلب على فرعين لننحدث في الفرع الأول عن معنى الضمانات الدولية في؟ لحقوق الإنسان.

### الفرع الأول

#### معنى الضمانات الدولية في الدساتير والقوانين والمواثيق الدولية

المعنى الحقيقي للضمانات الدولية لحقوق الإنسان هو الحماية الدولية لمجموعة الإجراءات التي تتخذها الهيئات الدولية إزاء دولة ما ، للتأكد من مدى التزام سلطاتها ، لاسيما السلطة الادارية منها بتنفيذ متعهدات والتزامت به في الاتفاقات الدولية لحقوق الإنسان ، والكشف عن انتهاكاتهما، واتخاذ الإجراءات الكفيلة بمنع هذه الانتهاكات<sup>(5)</sup>، وتحسين أوضاع حقوق الإنسان فيها ، أو معاقبة مرتكبي انتهاكات حقوق الإنسان فيها بإحالتهم إلى محاكم جنائية دولية ، أي التحقق الدولي من مدى تطبيق الدول عملياً للاتفاقيات الدولية المنظمة لحقوق محددة من حقوق الإنسان، وتشخيص حالات انتهاكها، ووضع المقترحات الخاصة بتعزيز أعمال هذه الاتفاقيات وعدم انتهاكها مرة أخرى<sup>(6)</sup>. وتتجسد هذه الضمانات المقررة لحماية حقوق الإنسان بمجموعة الإجراءات الإشرافية، والرقابية، والعقابية، التي تتخذها المنظمات الدولية لضمان تنفيذ الدول الأطراف للاتفاقات الدولية لحقوق الإنسان.

لقد ظهرت فكرة الضمانات الدولية لحماية حقوق الإنسان في القانون الدولي العرفي منذ أمد طويل، وأصبحت القواعد القانونية العرفية المتعلقة بحقوق الإنسان هي قواعد لها قوتها الملزمة شأنها شأن القواعد القانونية المكتوبة وهو ما أكدته فكرة إعلانات الحقوق والتي تقوم على أساس وجود مجموعة من الحقوق والحريات الأساسية لها قدسيته على نحو يقتضي تسجيلها في وثيقة لا يمكن من الناحية الدستورية المساس بها<sup>(7)</sup>. وإعلانات حقوق الإنسان لم تعد قاصرة على العهد الأعظم البريطاني عام 1215 ، ولا على إعلان الحقوق الفرنسي لعام 1789، وإنما تجاوزت الجهود الدولية هذا المدى لتنتقل الحماية القانونية للحقوق والحريات الأساسية للفرد من المحيط الداخلي إلى المحيط الدولي ، فلا تصبح مادة حقوق الإنسان حكراً على التنظيم الدستوري الداخلي، بل تصبح فوق ذلك مادة تناولتها الاتفاقيات الدولية التي ترتب التزامات قانونية معينة على عاتق الدول الموقعة على هذه الاتفاقيات<sup>(8)</sup>.

وقد تطورت الحماية الدولية لحقوق الإنسان بداية مع القانون الدولي التقليدي الذي لم يكن قادراً على حماية الفرد ضد دولته وذلك استناداً لمبدأ السيادة الوطنية وعدم جواز التدخل في الشؤون الداخلية للدولة وهي القاعدة التي نص عليها صراحة في مواثيق المنظمات الدولية. أما عهد العصبة، فلم يتضمن نصوصاً خاصة بتقرير الصفة الدولية لحماية حقوق الإنسان ، وذلك إذا استثنينا ما جاء في هذا العهد من التزام أعضاء العصبة بأن يعاملوا بصورة عادلة مع الشعوب التي في الأقاليم الخاضعة لإدارتهم ، وكذلك احترام حقوق الشعوب التي تسكن الأقاليم التي وضعت تحت نظام الانتداب .

(3) د. عبد الرزاق السنهوري ، الوجيز في شرح القانون المدني ، نظرية الالتزام ، القاهرة ، 1966 ، ص836.  
(4) د.احمد ابو الوفا ، الحماية الدولية لحقوق الإنسان في اطار منظمة الأمم المتحدة والوكالات الدولية المتخصصة ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 2000 ، ص15 .  
(5) باسيل يوسف ، سيادة الدول في ضوء الحماية الدولية لحقوق الإنسان ، بحث منشور في مجلة دراسات استراتيجية ، العدد3،مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية ، ابو ظبي ، 2001 ، ص29.  
(6) Patricia and Buirette , "le droit international humani taire" , Paris , la De courante , 1996.p.67.

(7) د.احمد ابو الوفا ،المصدر اعلاه ،ص36 .

(8) د.علي ابراهيم ،الحقوق والواجبات الدولية في عالم متغير، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1995 ، ص11.

ويعد ميثاق الأمم المتحدة الوثيقة الدولية الأولى ذات الطابع العالمي أو شبه العالمي، التي تنص صراحة على احترام حقوق الإنسان في مواضع عدة منها<sup>(9)</sup>. فالمادة (55) فقرة (ج) من الميثاق حول عمل الأمم المتحدة، نصت على أنه "يشيع في العالم احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية للجميع بلا تمييز بسبب الجنس أو اللغة أو الدين، ولا تفرق بين الرجال والنساء"، ومراعاة تلك الحقوق والحريات فعلاً "كما أن المستند التشريعي للالتزام الدول بالتعاون مع الأمم المتحدة بصدد الحماية الدولية لحقوق الإنسان تتجسد في المادة (56) من الميثاق، التي نصت على أن "يتعهد جميع الأعضاء بأن يقوموا، منفردين أو مشتركين، بما يجب عليهم من عمل بالتعاون مع الهيئة لإدراك المقاصد المنصوص عليها في المادة الخامسة والخمسين"، أي أن على الأمم المتحدة التحقق من مراعاة حقوق الإنسان فعلاً، وعلى الدول التعاون معها لتحقيق ذلك. ولهذا فقد أثر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان تأثيراً واضحاً وفعالاً في أغلب الدساتير والتشريعات الوطنية على الرغم من أنه لم يكن ذا قيمة قانونية ملزمة وإنما كان ذا قيمة أدبية إرشادية، وقد نصت مقدمات بعض الدساتير صراحة على التمسك بمبادئ الإعلان، وأعلن القسم الآخر من الدساتير عن تمسكه بأهداف المنظمة الدولية بوصفها أحد أهدافها احترام، وتعزيز حقوق الإنسان. وهكذا تعززت الثقة بالحماية الدولية من خلال التطورات الحديثة في القانون الدولي، وبروز المركز الدولي للفرد، إذ أقرت أصول ومبادئ دولية لحمايته، وعد انتهاك وإنكار حقوق الإنسان على المستوى الوطني، هو انتهاك وإنكار للقانون الدولي، أي إن أحكام الحماية الدولية تجسدت في قيم ومعايير دولية، التزمت بها الدول بصورة إلزامية، بعد أن قبلت تنظيمها لعلاقتها مع رعاياها<sup>(10)</sup>.

لم يتوقف الاهتمام الدولي بحقوق الإنسان عند هذا الحد، بل استمرت الاتفاقيات الدولية في تنظيم تلك الحقوق بصورة تدريجية، فصدر العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية عام 1966، والعهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية، والثقافية عام 1966. وبحكم ما يتسم به العهدان من طابع عالمي ملزم، فإنهما يمثلان وسيلة مهمة لحماية حقوق الإنسان على الصعيد الدولي<sup>(11)</sup>. كما لا يمكن إغفال التنظيم الإقليمي لحقوق الإنسان، الذي تجسد في الاتفاقية الأوروبية لحماية حقوق الإنسان، وحرياته الأساسية لعام 1950 والميثاق الاجتماعي الأوروبي لعام 1961 والاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان عام 1969 والميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان، والشعوب عام 1981 وكذلك الميثاق العربي لحقوق الإنسان عام 1994.

ولا يمكن إغفال الدور الفعال للوكالات المتخصصة التابعة للأمم المتحدة في مجال حماية حقوق الإنسان، وهي منظمة الصحة العالمية، ومنظمة العمل الدولية، ومنظمة اليونسكو، ومنظمة الزراعة والأغذية فضلاً عن المنظمات الدولية غير الحكومية، منها: الرابطة الدولية لحقوق الإنسان، واللجنة الدولية للصليب الأحمر، ومنظمة العفو الدولية، ورابطة الحقوقيين الديمقراطيين العالمية.

## الفرع الثاني

### الأساس القانوني لتنفيذ الضمانات الدولية لحقوق الإنسان

يعد الإعلان العالمي لعام 1948 بأنه إنجاز موحد مشترك لكافة الشعوب، والأمم يتوجب على كل فرد وكل هيئة في المجتمع، وضع هذا الإعلان نصب العين على الدوام، وبذل الجهد من أجل توطيد احترام هذه الحقوق، والحريات عن طريق التعليم، والثقافة، واتخاذ الإجراءات الوطنية والعالمية الكفيلة بضمان الاعتراف بها ومراعاتها عالمياً بصورة فعالة بين شعوب الدول الأعضاء ذاتها وشعوب الإقليم الخاضعة لسلطانها من حيث أنه لا يعالج الحقوق المدنية، والسياسية فقط، ولكنه يعالج كذلك الحقوق الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية للإنسان فقد نص الإعلان على حماية الإنسان ضد أية إساءة في استعمال حقوقه، وحرياته الأساسية<sup>(12)</sup>. ثم جاء العهدان

(9) د.عبد العزيز سرحان، الإطار القانوني لحقوق الإنسان في القانون الدولي، المصادر والحقوق، دارالنهضة للطباعة، القاهرة، 1987، ص99.

(10) د.عزت سعد السيد البرعي، حماية حقوق الإنسان في ظل التنظيم الدولي الإقليمي، مطبعة العاصمة، القاهرة، 1985، ص9.

(11) بلغ عدد الدول المنظمة للعهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية (148) دولة والعهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (145) دولة، وقد انظم العراق الى العهدين بتاريخ 1971/12/25 باسيل يوسف، المصدر السابق، ص130.

(12) د.وائل انور بندق التنظيم الدولي لحقوق الإنسان، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية، 2004، ص15-20.

الدوليان لحقوق الإنسان، فقد أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة في عام 1966 كلاً من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية، والسياسية، والبروتوكولين الاختياريين الملحقين بهما واللذين تم إقرارهما في 16 كانون الأول عام 1966<sup>(13)</sup>. وقد شكل العهدان أساساً قانونياً ملزماً مهماً للضمانات الدولية لحماية حقوق الإنسان، ومستنداً أساسياً لما تتخذه المنظمات الدولية من تدابير لحماية تلك الحقوق وتعزيز احترام سلطات الدول لها.

جاءت معظم المواد الأساسية في الاتفاقية الخاصة بالحقوق المدنية، والسياسية مكرسة للحقوق المدنية والسياسية التقليدية كما نص عليها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وتضفي الاتفاقية عليها كثيراً من التفصيل؛ حيث نصت على الحماية للحق في الحياة، وتحريم التعذيب أو المعاملة أو العقاب الوحشي أو غير الإنساني، وتحريم استرقاق الرقيق، وتجارتته، والاستعباد، والعمل الإجباري، وتحريم الاعتقال أو الإيقاف التعسفي، وتنص على وجوب المعاملة الإنسانية للأشخاص الذين يُحرَمون من حرياتهم، وعلى عدم جواز حبس إنسان لمجرد العجز عن الوفاء بالتزام تعاقدي<sup>(14)</sup> 1965.

وفي هذا المجال هنالك العديد من الاتفاقيات الدولية المعنية بحقوق الإنسان، منها ما قرره المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية، والعلوم، والثقافة في عام 1958، أن تأخذ منظمة اليونسكو - على عاتقها صياغة مشروع توصيات، ومشروع اتفاقية دولية لمنع التمييز في التعليم، إذ أعدت اللجنة الفرعية لمنع التمييز وحماية الأقليات بنفسها مشروع الاتفاقية، وتقدمت به إلى لجنة حقوق الإنسان، والأمين العام للأمم المتحدة، الذي عرضها على منظمة "اليونسكو" وأقرها المؤتمر العام لهذه المنظمة في 14/كانون الأول/1960، وبدأ نفاذها في 22/أيار/1962 طبقاً لأحكام المادة (14) منها<sup>(15)</sup>.

ومن هنا يقع على عاتق الدولة في القانون الدولي الإنساني التزام عام تفرضه م/1 المشتركة لاتفاقيات جنيف الأربع و م/1 من بروتوكول جنيف الأول، ألا وهو الالتزام باحترام قواعد هذه الاتفاقيات، وكفالة احترامها من جانب الدول الأطراف فيها، وهو بذلك وضع على عاتق الدول التزام وضع القانون الدولي الإنساني موضع التنفيذ، وهذا الالتزام المفروض على الدول إنما يأتي بدرجة أساسية من حقيقة أن القانون الدولي الإنساني قانون تفرقه، وتطبقه الدولة، لذلك تعد ملتزم الأول بتنفيذ أحكامه، ويضلل التزامها قائماً وإن كان الطرف الآخر في النزاع المسلح قد خرق قواعد القانون الدولي الإنساني، لأنها أي قواعده لا تقبل شرط المبادلة (المعاملة بالمثل) فلا تستطيع الدولة الخصم أن تتذرع بتقصير الخصم الآخر حتى تحجم عن تنفيذ قواعده، وأكدت هذا الحكم أيضاً م/60 من اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات لعام 1969 التي تضمنت على أن انتهاك أية معاهدة انتهاكاً جسيماً يعطي للأطراف الأخرى التي لم تخرقها الحق في تعليق أحكامها كلياً أو جزئياً، ولكن هذا الحق بالتعليق لا يشمل الأحكام المتعلقة بحماية الشخص الطبيعي الواردة في المعاهدات ذات الطابع الإنساني ولا سيما تلك التي تحظر كل أشكال الأعمال الانتقامية حيال الأشخاص.

ومن الالتزامات أيضاً أن تقوم "بسن تشريعات جزائية" تفرض عقوبات فعالة على الأشخاص الذين يقررون انتهاكات جسيمة للقانون الدولي الإنساني أو الذين يأمرهم باقتراحها، ولما كانت الأنظمة السياسية، والقانونية، والقضائية للدول ليس واحدة، لذا لا تكون الأساليب التي تتخذها الدول لتنفيذ هذا الالتزام واحدة، بل تتعدد، فهناك من الدول ما اتبعت أسلوب النص الجزائي الخاص أي قيامها بسن تشريع جزائي خاص يعاقب على المخالفات الجسيمة التي حددتها مواد اتفاقيات جنيف الأربع لعام 1949، وبروتوكولها الأول لعام 1977 في المواد من (11-85) منه، ومن الدول التي أخذت بذلك بلجيكا عبر القانون الذي أصدرته بتاريخ 16/حزيران/1993، وورد في هذا القانون تعداد للأفعال التي تعد مخالفات جسيمة لاتفاقيات جنيف الأربع، لعام 1949 وبروتوكولها الأول لعام 1977 وأضاف إليها الأفعال التي يحظر ارتكابها بموجب البروتوكول الثاني الذي

(13) د. محمد خليل موسى، تكامل حقوق الإنسان في القانون الدولي والإقليمي المعاصر، عالم الفكر، المجلد 2003، ص 31، ص 157.

(14) د. إبراهيم علي، حقوق الإنسان بين المجتمع الدولي والمجتمعات القومية، المجلة المصرية للقانون الدولي، المجلد 34، القاهرة، 1978، ص 272.

(15) Sane B., "the interrelation ship between humanitarian – laws and the law of human rights", revuedre droits penel iditaire et de droit de la guerre summer 1970.p90.

لم يكن قد نص على وجوب تجريم المخالفات التي تقع لأحكامه<sup>(16)</sup> ومن الدول التي أخذت بذلك أسبانيا، فقد أدرجت في الفصل الثالث من القسم الرابع والعشرين من قانون العقوبات المرقم (95/7) في تشرين الثاني 1995، مواد خاصة بالمعاقبة على الأفعال التي ترتكب ضد الأشخاص والأموال المحمية في حالة النزاع المسلح ، ومن الدول التي اتبعت أسلوب الإدراج في قانون عقوباتها العامة هي دولة قطر ، فقد تضمن قانونها الجنائي العام المرقم (14) لسنة 1971 مواد تفرض العقاب على قواتها المسلحة في حال ارتكابهم بعض الأفعال التي تشكل جرائم طبقاً لأحكامه ومن بين الأفعال التي تشكل جرائم القيام بتعذيب الأفراد أو استعمال القوة أو العنف أو الإهانة ، وكل تخريب أو إتلاف أو دنس لأماكن العبادة أو أي شيء يعد مقدساً لدى أي طائفة من الناس مما يمكن أن يقع في زمن السلم أو في أثناء النزاعات المسلحة في حين اتبعت دول أخرى أسلوباً مختلفاً إذ أخضعت لقانونها الجنائي العسكري ، المدنيين بانتهاك القانون الدولي في نزاع مسلح ، فضلاً عن خضوع قواتها العسكرية له ، واتبعت ذات الأسلوب دول الكومنويلث البريطاني منها استراليا 1957 ، نيوزلندا 1958 ، نيجيريا 1960 ، الهند 1960 ، إيرلندا 1962 ، ماليزيا 1962 ، أوغندا 1964 ، كندا 1965 ، مالاوي 1967 ، كينيا 1968<sup>(17)</sup> . ومن الدول التي اكتفت بقانونها الداخلي بشقيه المدني والعسكري (قانون العقوبات العام وقانون العقوبات العسكري) العراق ، حيث سن العراق قانون عقوباته العسكري المرقم 13 لسنة 1940 أي قبل وضع اتفاقيات جنيف الأربع لعام 1949 . ومن جانب آخر بين القانون الدولي الإنساني أن هناك التزامات أخرى تقع على عاتق الدول الأطراف في اتفاقياته وهي أن تقوم بملاحقة مرتكبي الانتهاكات الجسيمة وأن تقدمهم إلى محاكمها ، أي كانت جنسيتهم ، كما منح لهذه الدول الحق في تسليم المتهمين باقتراح هذه الانتهاكات إلى الدول الأطراف الأخرى إذا فضلت ذلك ، وتوافرت لهذه الدول الأطراف المعنية أدلة اتهام كافية ضد هؤلاء الأشخاص<sup>(18)</sup> .

## المطلب الثاني

### الوسائل القانونية لضمان وحماية حقوق الإنسان في مواجهة الدول

يرتكز كل من القانون الدولي الإنساني والقانون الدولي لحقوق الإنسان على مجموعة من الوسائل الدولية التي تدعم تنفيذها من خلال ما تقوم به من رقابة مستمرة على تنفيذ أحكامها ، لذلك تعد وسائل القانون الدولي الإنساني بأن تطبيقها ينحصر على موافقة الدول في حين تتميز وسائل الرقابة في القانون الدولي لحقوق الإنسان بأنها متنوعة وكثيرة توزع ما بين وسائل عالمية ووسائل إقليمية ، وللتعرف على وسائل الرقابة الخاصة بالقانونيين سنقسم المطلب على فرعين، نتناول في الفرع الأول آلية الرقابة على تطبيق قواعد القانون الدولي لحقوق الإنسان، وفي الثاني نتحدث عن آلية الرقابة الدولية على تنفيذ قواعد القانون الدولي الإنساني.

## الفرع الأول

### آلية الرقابة على تطبيق قواعد القانون الدولي لحقوق الإنسان

لقد اهتمت المنظمات الدولية الحكومية وغير الحكومية العامة، والإقليمية والوكالات المتخصصة، والمحاكم الدولية بإبرام الاتفاقيات الدولية التي شرعت قوانين تلزم الدول بتنفيذ التزاماتها فضلاً عن تشكيل لجان دولية متخصصة بتنفيذ قواعد القانون الدولي لحقوق الإنسان مثل لجنة القضاء على التمييز العنصري التي أنشأت استناداً إلى اتفاقية الحظر، والقضاء على التمييز العنصري ، ولجنة مناهضة التعذيب استناداً إلى اتفاقية مناهضة التعذيب ، ولجنة حقوق الطفل، وأنشأت استناداً إلى اتفاقية حقوق الطفل<sup>(19)</sup> .

(16) د. إحسان هندي ، الحماية الجزائية للاتفاقيات الدولية الإنسانية في إطار التشريع والاجتهاد القضائي السوري ، منشورات الحلبي، دمشق، ط1، 1998، ص150.

(17) Shelton, "implementation procedures of the American convention on human rights" , year book of international law , 1983. I.L.C.p.56.

(18) أنظر (ف2) من المواد (49-50-129-146) من اتفاقيات جنيف الأربع لعام 1949 و(ف1) من بروتوكولها الأول لعام 1977.

(19) د. جعفر عبد السلام ، القانون الدولي لحقوق الإنسان ، دراسات في القانون والشرعية الإسلامية ، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1998، ص221.



عمل هذه الجهات ممارسة أعمال الرقابة، والإشراف على قيام الدول بتنفيذ التزاماتها المترتبة عليها بموجب القانون الدولي لحقوق الإنسان ، من خلال وسائل عديدة، فمنها ما يتم عن طريق إرسال التقارير من الدول إلى الأجهزة الدولية والإقليمية ، كالتقارير التي ترسلها الدول الأوروبية تطبيقاً للاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان إلى مجلس أوروبا ، إذ تقدم كل دولة بناء على طلب السكرتير العام لمجلس أوروبا البيانات، التي تطلب إليها عن الطريقة التي يتكفل بها قانونها الداخلي تطبيق جميع أحكام هذه الاتفاقية تطبيقاً فعالاً، وقد اعتبرت هذه وسيلة مهمة أخذت بها أيضاً الاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان ، والميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان، والشعوب ، والاتفاقية العربية لحقوق الإنسان<sup>(20)</sup>

ولأسلوب التقارير أهمية كبيرة لأنها تجعل من سياسة الدولة في تعاملها مع حقوق الإنسان في إقليمها مكشوفة وعلنية، وخاضعة للتشخيص من جانب الأجهزة الدولية حيث تنظر في الجوانب السلبية، والإيجابية في تنفيذ الدولة للاتفاقيات الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان التي تنتهي بإبداء التعليقات، وتقديم التوصيات إلى هذه الدول، وتكمن أهميتها في أنها تستعرض حقوق الإنسان في مختلف الفترات، وبذلك يمكن الاعتماد عليها لمراقبة مدى احترام الدول لحقوق الإنسان حتى في فترات النزاعات المسلحة ، في الوقت الذي تعجز فيه وسائل القانون الدولي الإنساني عن كشف الانتهاكات التي قد تقع في هذه الفترات؛ بسبب القيود التي تكبل اللجوء إلى الوسائل التي حددها القانون الدولي الإنساني . على الرغم من أهمية هذه الوسيلة إلا أن تحصيل المعلومات يتم بواسطة الدولة نفسها، ومن ثم فإن المعلومات التي ترسلها حكومات الدول تصبح محلاً للشك بالنسبة إلى مدى مطابقتها للحقيقة<sup>(21)</sup>

لذلك تعتمد المنظمات الدولية، والإقليمية والأجهزة التابعة لها إعداد لجان خاصة للعمل لتقصي الحقائق كلجنة لتقصي الحقائق التي أوفدها مجلس الأمن إلى دولة يوغسلافيا السابقة بقراره المرقم 780 لعام 1992 لغرض جمع المعلومات، والأدلة، والتحقيق في المخالفات الجسيمة لاتفاقيات جنيف الأربع لعام 1949 و لأعراف وقوانين الحرب، وأدى التحقيق الذي قامت به والنتائج التي توصلت إليها وضمنتها في تقريرها، الذي قدمته إلى الأمين العام للأمم المتحدة الذي بدوره أحاله إلى مجلس الأمن لإصدار قرار بتشكيل محكمة جنائية دولية لمحكمة مرتكبي جرائم الإبادة الجماعية، وجرائم الحرب، وجرائم ضد الإنسانية<sup>(22)</sup>. كما أرسلت الأمم المتحدة بعثة لتقصي الحقائق في ابخازيا بجورجيا للتحقيق في انتهاكات حقوق الإنسان التي شكلها الأمين العام استناداً إلى الصلاحيات التي منحت إليه بموجب قرار من الجمعية العامة للأمم المتحدة المرقم (69/46) في 1991 التي رحب بإرسالها مجلس الأمن في قراره رقم 876 / 1993 وبعد الزيارة التي قامت بها لإقليم (ابخازيا) في جورجيا، وصفت تقريرها عن الحقائق التي توصلت إليها، وإحالتها إلى الأمين العام للأمم المتحدة<sup>(23)</sup>

كذلك تسهم المحاكم الدولية من جانبها في أعمال الرقابة على مدى التزام الدول بأحكام القانون الدولي لحقوق الإنسان، فلمحكمة العدل الدولية الحق في نظر الدعاوى التي تتعلق بحقوق الإنسان ، وذلك عندما تباشر اختصاصها القضائي طبقاً لما لها من ولاية جبرية أو من ولاية اختيارية ينقذ اختصاص المحكمة استناداً إلى التصريح الذي تقدمه الدول الأطراف للنظر في النزاعات القانونية جميعها، التي تتعلق بتفسير المعاهدات أو بأية مسألة من وسائل القانون الدولي العام أو الوقائع التي تشكل خرقاً لالتزام دولي وقضايا التعويض المترتب على ذلك الخرق، ومدى هذا التعويض ، حيث نصت (م/9) منها على اختصاص محكمة العدل الدولية بالنظر في كل

(20) د.محمد يوسف علوان، حظر التعذيب في القانون الدولي لحقوق الإنسان في ضوء اتفاقية الأمم المتحدة لمناهضة التعذيب لعام 1984 ، مجلة الحقوق الصادرة عن كلية الحقوق ، جامعة الكويت ، السنة (11) ، العدد (4) ، 1987.ص221.

(21) محمد سامي عبد الحميد ومصطفى سلامة حسين ، القانون الدولي العام، الدار الجامعية، بيروت ، 1988 ، ص266.

(22) د. محمود شريف بسيوني ، المحكمة الجنائية الدولية ، مطابع روز اليوسف الجديدة ، القاهرة ، 2001، ص50.

(23) Aderiaan Bos, "Some reflections on the relationship between humanitarian law and human rights in the light of the adoption of Rome statute of in criminal court", collection essays, a field of law office of legal affairs, U. N., New York, 1999.p109.

النزاعات التي تتعلق بتفسير أو تطبيق المعاهدة<sup>(24)</sup>. ومن أبرز القضايا التي عرضت على المحكمة تطبيقاً للنصوص الواردة في هذه الاتفاقيات ، الدعوى التي رفعتها البوسنة والهرسك في 1993/3/20 ضد يوغسلافيا السابقة بشأن تطبيق اتفاقية منع جريمة الإبادة ، وأصدرت على أثرها المحكمة أمرين الأول في 1993/4/8 يقضي بإلزام يوغسلافيا باتخاذ الإجراءات كافة لتطبيق الاتفاقية والآخر في 1993/9/13 يقضي برد دفع يوغسلافيا ، وعد دعوى حكومة البوسنة والهرسك مقبولة<sup>(25)</sup>.

ومن الاتفاقيات أيضاً الاتفاقية الدولية للقضاء على التمييز العنصري واتفاقية قمع جريمة الفصل العنصري ، واتفاقية مناهضة الفصل العنصري في الرياضة ، واتفاقية مكافحة التمييز في التعليم ، واتفاقية القضاء على التمييز ضد المرأة واتفاقية مناهضة التعذيب ، والاتفاقية التكميلية لإبطال الرق ، وتجارة الرقيق ، والأعراف ، والممارسات الشبيهة بالرق.

### الفرع الثاني

#### آلية الرقابة الدولية على تنفيذ قواعد القانون الدولي الإنساني

لقد شهد النصف الثاني من القرن التاسع عشر توقيع مجموعة من الاتفاقيات الدولية الهادفة إلى وضع القواعد القانونية المنظمة للحرب والنزاعات المسلحة . وكانت الاتفاقية الأولى عام 1864 متعلقة بتحسين مصير العسكريين المصابين في ساحة الحرب ، وتم توقيعها في جنيف . وفي مؤتمر لاهاي الأول للسلام عام 1899 وقعت الدول المشتركة في المؤتمر على مجموعة من الاتفاقيات ، وضعت قواعد خاصة بقوانين ، وأعراف الحرب البرية والاتفاقية الخاصة بحماية الجرحى ، والمرضى ، والغرقى في الحرب البرية مع إصدار ثلاثة تصريحات خاصة بتحريم استخدام الأسلحة الفتاكة في الحرب ، ثم في مؤتمر لاهاي عام 1907 تم التوقيع على اتفاقية لاهاي الرابعة الخاصة بقوانين الحرب البرية ، وعاداتها ، والتي حلت محل اتفاقية عام 1899 ، وعدت الاتفاقية مجموعة من الأفعال التي يحظر على المحاربين اقترافها وإلا عد ذلك جريمة من جرائم الحرب . وفي عام 1949 تم إبرام أربع اتفاقيات إنسانية في جنيف ثم في عام 1977 تم إبرام بروتوكولين ملحقين بالاتفاقيات الأربع .

تهدف هذه الاتفاقيات الدولية الإنسانية إلى حماية حقوق الإنسان في المنازعات الدولية وغير الدولية إلى جانب الاتفاقيات الموجودة في القانون الدولي لحقوق الإنسان ، ولكن الفرق بينهما أن الاتفاقيات الإنسانية تحمي هذه الحقوق في وقت المنازعات المسلحة ، بينما تحمي اتفاقيات حقوق الإنسان هذه الحقوق في وقت السلم والحرب ، فالاتفاقيات الإنسانية تهدف إلى تنظيم وسائل القتال بين طرفي النزاع بحيث لا تصبح الأطراف حرة في اختيار هذه الوسائل التي قد تؤدي إلى هلاك أهداف غير عسكرية ، ومن ثمَّ انتهاك حقوق الإنسان ، ولكن المشكلة دائماً في هذه الاتفاقيات هي غياب الآلية الدولية التي تضمن الالتزام بأحكامها ، وتحاكم الأشخاص المتهمين بالقيام بانتهاكات جسيمة لهذه الاتفاقيات ، وتوقع عليهم العقاب (فاتفاقيات جنيف من الناحية القانونية تصبح على عاتق الدول الموقعة التزاماً أساسياً بالقيام بمحاكمة المتهمين ، وملاحقتهم أينما كانوا والالتزام ملقى هنا على عاتق السلطات الوطنية ، ولأسباب عديدة فإن هذا قد لا يحدث ، ولذلك في هذه الحالة كان لا بد من آلية لتطبيق أحكام اتفاقيات جنيف)<sup>(26)</sup>.

إذ من المفروض أن تقوم السلطات المحلية في الدول التي تقع فيها الانتهاكات الجسيمة بمحاسبة مرتكبيها دون أن تخضع تصرفات تلك الدولة للإشراف الدولي ، وأثبت هذا النهج من التعاطي مع جرائم الحرب فشله في توفير الوقاية منها ، فهذه الجرائم تقع من قبل الأفراد بتشجيع من السلطة الحاكمة ، فلا يتصور أن تقوم تلك السلطة بمعاقبة أولئك الأشخاص لقيامهم بتلك الأعمال بناء على أوامرها ، بل قد ترى أن هذه الأعمال ضرورية لتحقيق النصر في نزاعها مع الدولة المقابلة ، بل إن الجرائم التي يرتكبها الجنود بناءً على أوامر صادرة من قادتهم

(24)Francios Rigaux, "Le driot international instrument de la action humanitaire, revue culturelle int", edittee parlassocian pour, Ledition et la adiffusion de transeuropeens, Paris, Frans, No. 18, 1996.p.45.

(25)باسيل يوسف، المصدر أعلاه، ص83.

(26)د.فؤاد عبد المنعم رياض، محاكمة أعداء الإنسانية، مجلة الإنسانية، العدد(21) ، السنة (2002) ، ص42.

العسكريين تقابل بمكافأة في حال تنفيذها أو العقاب في حال مخالفتها (كما لا يمكن تقديم قادة الدول والقادة العسكريين إلى المساءلة القانونية في أغلب الأحيان . لأنهم المسيطرين على النظام القضائي في دولهم)<sup>(27)</sup>. وقد تعترف الدولة في بعض الأحيان بالمسؤولية الجنائية الفردية للمقاتلين وغيرهم من الفئات الدنيا أو على المستويات الأقل من السلطة داخل الدولة . (ولكن على خلاف ذلك فإن جرائم الحرب التي تتم على مستوى القادة السياسيين، وكبار المسؤولين في الحكومة، ومستوى الجهاز الإداري الحكومي الذين يقومون بتنفيذ سياسات، وممارسات جرائم الحرب فإن الحكومات لا ترغب في تجريم ما يقدم عليه كبار مسؤوليها)<sup>(28)</sup>. فضلاً عن ذلك فقد كان هناك بعض التردد في اعتبار الأفعال المخالفة لاتفاقيات جنيف في النزاعات الداخلية (هي جرائم حرب) أم لا وقد كان سبب هذا التردد أن المادة (3) المشتركة من اتفاقيات جنيف 1949 والبروتوكول الثاني جاءت بصيغة غامضة، ولم تبين هذه المسألة، إذ تعد المادة (3) هذه الأفعال (مخالفات)، وليس (انتهاكات) على النحو المفصل في المواد (150 و 51 و 130 و 147) الخاصة بالانتهاكات الجسيمة التي يترتب عليها مسؤولية جنائية. مما سبق تبين مدى حاجة هذه الاتفاقيات الإنسانية إلى آلية أو نظام دولي يضمن احترام أحكامها، ويحكم المسؤولين عن انتهاك هذه الأحكام، ويتمثل هذا النظام (بالقانون الدولي الجنائي) الذي يعاقب على الأفعال التي تشكل انتهاكاً لهذه القواعد، ويضمن تقديمهم للمحاكمة، كذلك دور القانون الدولي الجنائي في تطوير مفهوم جرائم الحرب في هذه الاتفاقيات، ونقل الفكرة إلى النزاعات الداخلية، وقد تم ذلك بالفعل من خلال النظام الأساسي لمحاكم يوغسلافيا ورواندا، وبذلك أزال القانون الدولي الجنائي الغموض عن المادة (3) المشتركة، واعتبرت أن الأفعال التي ترتكب أثناء النزاعات المسلحة خلافاً لاتفاقيات جنيف والمادة (3) هي جرائم حرب بالمعنى المحدد في الانتهاكات الجسيمة في المواد السابقة، بل إن القانون الدولي الجنائي لم يقف عند هذا الحد إذ كان للآراء والأحكام الصادرة عن محاكم يوغسلافيا ورواندا الأثر الكبير في التأثير على النظام الأساسي للمحكمة الدولية الجنائية لعام 1998 التي أدرجت المادة (3) الخاصة بالنزاعات الداخلية، وعُدَّت الأفعال المرتكبة خلافاً لهذه المادة جرائم حرب وفقاً للمادة (8) من النظام الأساسي.

وبذلك ننتهي إلى القول بأن عدم كفاية المعاهدات الدولية لحماية الإنسان في القانون الدولي الإنساني والقانون الدولي لحقوق الإنسان دفع إلى الحاجة لوجود وسيلة أخرى للتحقق من احترام هذه المعاهدات، ومعاينة المسؤولين عن انتهاكها، وذلك لأن الأنظمة السياسية في الدول التي تمارس الأعمال الوحشية لا توافق أو لا تعترف بالخطأ، ومعاينة هؤلاء المسؤولين عن هذه الأعمال، فالمشكلة إذاً هي في تطبيق العقوبات على من ينتهك القواعد القانونية سواء أكان فرداً أم دولة<sup>(29)</sup>.

لهذا جاء القانون الدولي الجنائي ليسد النقص الموجود في الاتفاقيات الدولية المعنية بحقوق الإنسان؛ ليضفي التجريم على كل الأفعال التي تشكل انتهاكاً لحقوق الإنسان، ويوفر الآلية الدولية اللازمة لحماية هذه الحقوق، وفرض العقوبات على منتهكي هذه الحقوق، وبذلك يمكن القول إن دور القانون الدولي الجنائي هو دور مكمل للقانون الدولي لحقوق الإنسان، والقانون الدولي الإنساني في حماية حقوق الإنسان من الانتهاكات وهو دور ضروري لتحقيق الحماية الدولية الكاملة.

## المبحث الثاني

### الإجراءات الداخلية والدولية لضمان حقوق الإنسان في مواجهة حكومات الدول

بدأ الاهتمام الدولي بحقوق الإنسان يتصاعد إلى مرحلة مهمة، ألا وهي مرحلة حماية حقوق الإنسان وخاصة في ظل الانتهاكات الخطيرة، والفادحة التي حدثت في كثير من أقطار العالم ذلك أن احترام حقوق الإنسان وحياته الأساسية يجب أن يتم من الناحية القانونية، ومن الناحية الواقعية، والفعلية . فضلاً عن أن حقوق الإنسان أمر مقدس في ذاته يجب مراعاته دائماً، وهي أمر نافع يجب عدم المساس به ابداً، كما أن الإنسان يجب أن لا

(27) د. محمد حسن القاسمي، انشاء المحكمة الجنائية الدولية – هل هي خطوة حقيقية لتطوير النظام القانوني الدولي، مجلة الحقوق الكويتية، العدد الأول، السنة السابعة والعشرون، 2003، ص 60.

(28) Greenwood, "There a right of Humanitarian intervention", 1993.p.21.

(29) د. مرشد احمد السيد واحمد غازي الهرمزي، القضاء الدولي الجنائي، دراسة تحليلية للمحاكم الدولية الجنائية الخاصة بيوغسلافيا مقارنة مع محاكم نورمبرغ وطوكيو ورواندا، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002، ص 73.

يضطهد من قبل الآخرين ، ويجب الى حد ما أن يكون متحرراً من سلطة الآخرين<sup>(30)</sup>؛ لذا ظهرت فكرة حماية حقوق الإنسان في القانون الدولي العرفي منذ أمد طويل، وأصبحت القواعد القانونية العرفية المتعلقة بحقوق الإنسان قواعد لها قوتها الملزمة شأنها شأن القواعد القانونية المكتوبة وهو ما أكدته فكرة إعلانات الحقوق، التي تقوم على أساس وجود مجموعة من الحقوق، والحريات الأساسية لها قدسيته على نحو يقتضي تسجيلها في وثيقة لا يمكن من الناحية الدستورية المساس بها . ولم تعد اعلانات حقوق الإنسان مقتصرة على العهد الأعظم البريطاني عام 1215 ، ولا على إعلان الحقوق الفرنسي لعام 1789، وإنما تجاوزت الجهود الدولية هذا المدى لتنتقل الحماية القانونية للحقوق والحريات الأساسية للفرد من المحيط الداخلي الى المحيط الدولي ، فلا تصبح مادة حقوق الإنسان حكراً على التنظيم الدستوري الداخلي، بل تصبح فوق ذلك مادة تناولتها الاتفاقيات الدولية التي ترتب التزامات قانونية معينة على عاتق الدول الموقعة على هذه الاتفاقيات<sup>(31)</sup>. وسنتناول في هذا المبحث الإجراءات المتبعة من قبل المجتمع الدولي، والحكومات الوطنية لضمان حقوق الإنسان في مطلب أول . ونوضح في مطلب ثان آلية معالجة المشاكل التي تعيق تطبيق القانون الدولي لحقوق الإنسان.

### المطلب الأول

#### الإجراءات المتبعة من قبل المجتمع الدولي والحكومات الوطنية لضمان حقوق الإنسان

يقصد بالضمانات الدولية المقررة لحقوق الإنسان الحماية الدولية لحقوق الإنسان المتمثلة في مجموعة الإجراءات التي تتخذها الهيئات الدولية إزاء دولة ما ، للتأكد من مدى التزام سلطاتها ، لاسيما السلطة الإدارية منها بتنفيذ ماتعهدت، والتزمت به في الاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان ، والكشف عن انتهاكاتها واتخاذ الإجراءات الكفيلة بمنع هذه الانتهاكات، وتحسين أوضاع حقوق الإنسان فيها ، أو معاقبة مرتكبي انتهاكات حقوق الإنسان فيها بإحالتهم إلى محاكم جنائية دولية ، أي التحقق الدولي من مدى تطبيق الدول عملياً للاتفاقيات الدولية المنظمة لحقوق محددة من حقوق الإنسان، وتشخيص حالات انتهاكها، ووضع المقترحات الخاصة بتعزيز أعمال هذه الاتفاقيات، وعدم انتهاكها مرة أخرى وتتجسد هذه الضمانات المقررة لحماية حقوق الإنسان بمجموعة الإجراءات الاشرافية والرقابية والعقابية<sup>(32)</sup>. لنوضح الإجراءات القانونية والقضائية الوطنية، والدولية المتبعة لضمان حقوق الإنسان.

### الفرع الأول

#### الإجراءات القانونية والقضائية الوطنية لضمان حقوق الإنسان

إن النظام القانوني السليم هو الذي يقوم ليس على أساس الاعتراف بحقوق الإنسان فقط، بل يقوم على الاعتراف بها، وضمان احترامها، وحمايتها<sup>(33)</sup>. لذلك نتحدث جميع دساتير العالم عن ضمانات حقوق الإنسان لكن لو ذهبنا للواقع نجد أغلب تلك الدول لا تلتزم بتنفيذها لتلك الحقوق التي تناولتها دساتيرها وذلك من خلال التجاوزات التي تصدر عن سلطاتها التنفيذية . إذ لا بد من وجود ضمانات حقيقية تعمل على حمايتها من تلك الانتهاكات<sup>(34)</sup>. ومن هنا تعد الرقابة على أعمال السلطة التنفيذية أمراً ضرورياً لضمان احترام الإدارة لمبدأ المشروعية، فتستقيم تبعاً لذلك الأوضاع القانونية في الدولة، وتسير علاقة الإدارة بالأفراد وفقاً للأسس القانونية الصحيحة.

(30) د.احمد ابو الوفا، الحماية الدولية لحقوق الإنسان في اطار منظمة الأمم المتحدة والوكالات الدولية المتخصصة، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 2000 ، ص15 .

(31) د.علي ابراهيم ،الحقوق والواجبات الدولية في عالم متغير، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1995 ، ص11.  
(32) Jean Pictet and christophe Swinarski, "Studies and essays on international humanitarian law and red cross principles", Martinus Nijhoff, Geneva, 1984.p.28.

(33) د.محمود خلف الجبوري، مبادئ حقوق الإنسان مصدر ملهم للقضاء، محاضرة أقيمت في نقابة المحامين، دورة حقوق الإنسان في 2004. ص11.

(34) د. نعيم عطية ، النظرية العامة للحريات الفردية ، الدار القومية للطباعة والنشر ، القاهرة ، 1965، ص 87.



فالدستور الضمانة الأساسية لقيام دولة القانون من ناحية ، وحماية حقوق الإنسان وحرياته الأساسية من ناحية أخرى، فتشكل السلطات العامة فيها، وتوزيع الاختصاصات بينها، وكيفية ممارستها، كما يبين حقوق الأفراد والوسائل اللازمة لضمانها، وصيانتها<sup>(35)</sup>.

فضلا عن ذلك يشكل قيدا قانونيا لسلطات الدولة عموماً ولسلطة الإدارة خصوصاً، إذ يبين حدود، واختصاص كل سلطة، ولا تستطيع تجاوزها ، وإلا تكون قد خالفت أحكام الدستور، وفقدت السند الشرعي لتصرفها<sup>(36)</sup>. فمبدأ فصل السلطات أحد أهم المبادئ الدستورية في الدول الديمقراطية المعاصرة ومن أهم ضمانات حماية حقوق الإنسان فيها ، إذ يعني وجود سلطة تتولى وظيفة التشريع، وأخرى تتولى وظيفة التنفيذ ، وسلطة تتولى وظيفة القضاء. لذلك تعد من أهم مزايا مبدأ الفصل بين السلطات صيانة الحرية، ومنع الاستبداد، والمساهمة في إنشاء أو بناء دولة القانون<sup>(37)</sup>. مما يجعله ضمانة مهمة من ضمانات حقوق الإنسان، وحرياته الأساسية فلو أن السلطات الثلاث التشريعية، والتنفيذية، والقضائية اجتمعت في يد سلطة واحدة، فيكون بإمكان هذه السلطة أن تسن القوانين التي تحقق مآربها وبها تنتهك حقوق الإنسان وحرياته ولا سيما أنها تستطيع تنفيذ هذه القوانين عن طريق مرسوميها من رجال السلطة التنفيذية كما أنها تستطيع أن تأتي بالقضاة الذين تصدر أحكامهم وفق رغباتها، ونزعاتها الاستبدادية مما يشكل خطراً على حقوق الإنسان وحرياته. لذلك يأتي مبدأ الفصل بين السلطات ليشكل عاملاً أساسياً في إضعاف الحكم، وتقليص سلطاتهم عن طريق توزيع السلطات بين هيئات متعددة تختص كل هيئة منها بعمل محدد لا يجوز لها تجاوزه ليسود العدل، ويمنع التعسف، ويطبق القانون، وتحترم حقوق الإنسان وحرياته<sup>(38)</sup>. إذ يعد مبدأ سيادة القانون عنصراً من عناصر الدولة القانونية، ويتمثل في خضوع سلطات الدولة لحكم القانون خضوع المحكومين له ، ولا شك أن هذا المبدأ يضمن احترام حقوق الأفراد، وحرياتهم عن طريق التزامهم بالقوانين التي تسري عليهم، والالتزام سلطات الدولة باحترامها، وتطبيقها<sup>(39)</sup>، إلا أن سيادة القانون لا تعني وجود القانون فقط أي مجرد وجوده بوصفه قانوناً بصرف النظر عن محتواه القانوني ، فلأنظمة الدكتاتورية قوانينها أيضاً ، إذ لا يمكن التحدث عن سيادة القانون بلا مضمون قانوني يضمن احترام الحقوق، والحرريات ، فضلاً عن ذلك ينبغي أن تتحقق سيادة القانون واقعاً وفعلاً ، إذ لا يكفي النص في الدساتير والتشريعات على هذا المبدأ .

لهذا لا بد من رفض محاولة المساس بالدستور وفقاً أو تعديلاً أو إلغاء من جانب أية سلطة في الدولة ما لم تحدد نصوص الدستور كيفية ذلك وفي الحدود التي تقرها تلك النصوص، ومن ثم فلا بد من أي خروج على قواعد الدستور ولو في الظروف الاستثنائية يمثل إهداراً لأسس الدولة القانونية، ومن ثم لا بد أن يواجه بالجزاء الصارم والحاسم<sup>(40)</sup>. وعلى السلطة التشريعية أن تلتزم تماماً بأحكام الدستور، والمبادئ القانونية العامة ، إذ يتعين على تلك السلطة أن تعي أنها ليست مطلقة الحرية في وضع القانون ، وإنما مقيدة بحدود معينة ، ومن دون ذلك ، فإن سيادة القانون تكاد تفرغ من أي مضمون ، وتصبح السلطة التشريعية سلطة غير قانونية أو بالأحرى سلطة مستبدة . وكذلك يتعين على السلطة التنفيذية أن تلتزم بحدود وظيفتها التي تقتصر في الأصل على وضع القوانين موضع التنفيذ ، فلا تتعدى دائرة عملها إلا في الحدود التي بينها الدستور .

وأخيراً ينبغي على السلطة القضائية أن تلتزم في عملها بسيادة القانون ، فألى جانب واجبها باحترامه عند الفصل بالمنازعات المعروضة أمامها ، فإنه لا يجوز للقضاء أن يعطل حكم القانون لأي سبب كان ، بوصفها السلطة الأقوى لضمانات حقوق الإنسان ضد تسلط كل من السلطتين التشريعية والتنفيذية على حقوق الأفراد وحررياتهم . ويترتب على مبدأ استقلالية السلطة القضائية أنه لا يجوز للسلطة التشريعية أو السلطة التنفيذية الفصل في المنازعات ، فضلاً عن عدم جواز تعديل الأحكام التي تصدرها المحاكم، بل إن هذه الأحكام تفرض

(35) د. إبراهيم عبد العزيز شبيحا ، القانون الدستوري ، بيروت ، 1983 ، ص 180 .

(36) د. محمد كامل ليلة ، النظم السياسية ، دار الفكر العربي ، 1963 ، القاهرة ، ص 174 .

(37) مصطفى عبد الكريم العدوان ، حقوق الإنسان ، دراسة مقارنة في النظام السياسي الاردني في ضوء الانظمة السياسية المختلفة، دار وائل للنشر ، عمان ، 2001 ، ص 103 .

(38) د. محمد جمال مطلق، النظم السياسية و القانون الدستوري ، دار الثقافة ، عمان ، 2003 ، ص 145.

(39) د. سامي جمال الدين، لوائح الضرورة وضمانة الرقابة القضائية، منشأة المعارف، الاسكندرية ، 1982، ص 39.

(40) Jelena Pejic, "The right to food in situation of armed conflict", int. review of red cross, Geneva, Vol. 83, No. 844. 2001, p.39.

عليهما. غير أن هذه الاستقلالية لا تعني التحكم، والاستبداد في الرأي والحكم، بل تقتضي خضوع القضاء لمبادئ عامة تكفل الحيادة، وصيانة حق التقاضي للجميع، فلا يخرج عن سلطة القضاء أية منازعة ولا يحسن أي عمل أو قرار إداري يمنع القضاء من النظر فيه ولو بتسريع.

### الفرع الثاني

#### الإجراءات القانونية والقضائية الدولية لضمان حقوق الإنسان

لقد تطورت الحماية الدولية لحقوق الإنسان بدايةً مع القانون الدولي التقليدي الذي لم يكن قادراً على حماية الفرد ضد دولته وذلك استناداً على مبدأ السيادة الوطنية، وعدم جواز التدخل في الشؤون الداخلية للدولة، وهي القاعدة التي نص عليها صراحة في ميثاق المنظمات الدولية، أما عهد العصبة، فلم يتضمن نصوصاً خاصة بتقرير الصفة الدولية لحماية حقوق الإنسان، وذلك إذا استثنينا ما جاء في هذا العهد من التزام أعضاء العصبة بأن يعاملوا الشعوب التي في الأقاليم الخاضعة لإدارتهم بصورة عادلة، وكذلك احترام حقوق الشعوب التي تسكن الأقاليم التي وضعت تحت نظام الانتداب.

ويعد ميثاق الأمم المتحدة الوثيقة الدولية الأولى ذات الطابع العالمي أو شبه العالمي، التي تنص صراحة على احترام حقوق الإنسان في مواضع عدة منها (41). المادة (55) فقرة (ج) من الميثاق حول عمل الأمم المتحدة، إذ يشجع في العالم احترام حقوق الإنسان، والحريات الأساسية للجميع بلا تمييز بسبب الجنس أو اللغة أو الدين، ولا تفرق بين الرجال والنساء، ومراعاة تلك الحقوق والحريات فعلاً. وكذلك ما جاء في المادة (56) من الميثاق على أن يتعهد جميع الأعضاء بأن يقوموا، منفردين أو مشتركين، بما يجب عليهم من عمل بالتعاون مع الهيئة لإدراك المقاصد المنصوص عليها في المادة الخامسة والخمسين، أي على الأمم المتحدة التحقق من مراعاة حقوق الإنسان فعلاً، وعلى الدول التعاون معها لتحقيق ذلك.

وتتنوع أساليب الحماية الدولية، وفقاً للاتفاقات الدولية المستندة إليها، إذ تتناسب مع طبيعة حقوق الإنسان المتنوعة (42). وهكذا تعززت الثقة بالحماية الدولية من خلال التطورات الحديثة في القانون الدولي، وبروز المركز الدولي للفرد، إذ أقرت أصولاً، ومبادئ دولية لحمايته، وعد انتهاك وإنكار حقوق الإنسان على المستوى الوطني، هو انتهاك وإنكار للقانون الدولي، أي أن أحكام الحماية الدولية تجسدت في قيم، ومعايير دولية، التزمت بها الدول بصورة الزامية، بعد أن قبلت تنظيمها لعلاقتها مع رعاياها (43).

تحقق الحماية الدولية جوهر النظام القانوني، المتمثل في ضمان التطبيق الفعلي للالتزامات الدولية ذات الصلة بحقوق الإنسان، التي يتمثل الالتزام بها مع أي التزام قانوني دولي، من خلال وسائل محددة في الاتفاقات الدولية ذاتها (44). فإن احترام التشريعات الداخلية للاتفاقيات الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان، وعدم خروج النظام القضائي داخل الدولة لأحكام تلك الاتفاقيات يعد ضمانات من أهم ضمانات حقوق الإنسان وهذا ما أكدته المادة (2) فقرة (1) من الاتفاقية الدولية للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وبفضل عوامل متعددة أصبحت المبادئ، والأحكام التي تضمنت تلك الاتفاقيات مستقرة في ضمير المجتمع الدولي بعدد قواعدها قانونية عالمية واجبة التطبيق، ولا أدل على ذلك من أن الدساتير التي وضعت بعد تلك الاتفاقيات قلما تخلو من عرض هذه المبادئ أو شطر منها في مقدمتها كمبادئ أساسية، كما أن العديد من القوانين الصادرة في بعض الدول تشير إلى تلك المبادئ والأحكام وتلك القضايا ذات العلاقة بحرية الإنسان (45).

(41) د. عبد العزيز سرحان، الإطار القانوني لحقوق الإنسان في القانون الدولي، دار الهنا للطباعة، القاهرة، 1987، ص 99.  
(42) Johan Dugard, "Bridging the gap between human rights and humanitarian law", the punishment of offenders, int. review of red cross, icrc, Geneva, No. 324, 1998, www.icrc.org.p.11.

(43) د. عزت سعد السيد البرعي، حماية حقوق الإنسان في ظل التنظيم الدولي الإقليمي، مطبعة العاصمة، القاهرة، 1985، ص 11.

(44) إبراهيم أحمد عبد السامرائي، الحماية الدولية لحقوق الإنسان في ظل الأمم المتحدة، أطروحة دكتوراه، كلية القانون - جامعة بغداد، 1997، ص 43.

(45) د. عبد الواحد الفار، قانون حقوق الإنسان في الفكر الوضعي والشرعية الإسلامية، القاهرة، 1995، ص 419.

ولا شك أن مبدأ لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص يعد من المبادئ الأساسية لضمان احترام حقوق الإنسان، وحرياته الأساسية، وهذا ما أكدته الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في المادة 12/11 التي تنص على (لا يمكن أن يعتبر أي شخص مذنباً بأية جريمة جنائية بسبب أي فعل أو امتناع لا يشكل جريمة جنائية، وفقاً للقانون الوطني أو القانون الدولي، وقت ارتكابها). كذلك لا يمكن توقيع أية عقوبة أشد من تلك التي كانت مطبقة وقت ارتكاب الجريمة الجنائية). وقد أكدت المادة 1/15 من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية على ذلك، إذ جاء فيها (إذا تم النص في القانون، بعد ارتكاب الجريمة، على توقيع عقوبة أخف فإن الجاني يستفيد من ذلك). وقد صدرت عن الأمم المتحدة عدد من الوثائق بهذا الخصوص ومنها المادة (1) من اتفاقية منع جريمة إبادة الجنس والمعاقبة عليها عام 1948 والتي تنص على (إبادة الجنس، سواء ارتكبت في زمن السلم أو في وقت الحرب يعد جريمة وفقاً للقانون الدولي) وكذلك الفقرة الرابعة من ديباجة إعلان حماية كل الأشخاص ضد الاختفاء القسري عام 1992 والتي أكدت أن الممارسة لأعمال الاختفاء الجبري تعد جريمة ضد الإنسانية. وكذلك ما ورد وصفها في النظام الأساسي للمحكمة الدولية نجد أنه لا شك في أن الجرائم ضد السلم، وجرائم الحرب قصد بها تحديد الأفعال التي تحدث في النزاع المسلح أو الاحتلال أو الحرب بين دولتين أما الجرائم التي ضد الإنسانية، فهي الجرائم التي وقعت ولا علاقة لها بالنزاع المسلح ولهذا الموضوع أهمية بالغة بالنسبة للقانون الجنائي الدولي وهو التأكيد ولأول مرة على مبدأ المسؤولية الشخصية لبعض الانتهاكات الجسيمة لقواعد القانون الدولي المتصلة بالنزاعات المسلحة وجرائم الحرب والجرائم ضد السلم والجرائم ضد الإنسانية وقد أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة في ديسمبر 1973، مبادئ التعاون الدولي في تعقيب، واعتقال، وتسليم الأشخاص المتهمين بارتكاب جرائم حرب أو جرائم ضد الإنسانية ويكون المتهمون بارتكابها محل تعقيب وتوقيف ومحاكمة وعقاب إن ثبتت أدانته (46). وتم تقديم مشروع إلى الجمعية العامة للأمم المتحدة في 12 / ديسمبر/ 2001 بشأن مسؤولية الدول عن الأفعال الدولية غير الشرعية (47).

### المطلب الثاني

#### آلية معالجة المشاكل التي تعيق تطبيق القانون الدولي لحقوق الإنسان

للإدارة سلطة كفالة النظام العام؛ إذ تقيد ممارسة الحقوق المدنية، والسياسية، إلا أن مدى سلطتها تختلف تبعاً لوجود نصوص قانونية تنظم ممارستها وتحدد من مدى سلطة الإدارة في تقييد الحقوق المدنية والسياسية، بغية توفير الضمانات القانونية، والرقابة القضائية بعدم تقييد هذه الحقوق أما في حالة عدم وجود نص قانوني فإن السلطات الدولية تختلف باختلاف الزمان والمكان، كما تختلف باختلاف جسامته الخطر الذي يهدد النظام العام. فالإدارة مسؤوليتها الحفاظ على النظام العام فأياً إجراء لا يسعى إلى تحقيق الأمن العام أو الصحة العامة أو السكينة العامة يعد إجراء غير مشروع، وعليه يشترط في هذا الإجراء أن يكون ضرورياً، بمعنى أن تكون غايته تقادي تهديد النظام تهديداً حقيقياً وكذلك فعلاً، فإن لم يكن من شأنه إبعاد الخطر أو الاضطراب يعد إجراء غير لازم وغير مشروع، وإخيراً أن تكون القيود على الحقوق متناسبة مع طبيعة الخطر الذي يهدد النظام العام، ويعد هذا التناسب عنصراً مهماً في تحديد مدى سلطة الإدارة. وعليه فإن فكرة النظام العام تختلف من دولة إلى أخرى وفي الدولة ذاتها من وقت إلى آخر، مما يستلزم تفسيره وفقاً لمقتضيات المصلحة العامة، وعدم الإسراف في استخدامه من قبل السلطات المختصة في الدولة بشكل يؤدي إلى إهدار الحقوق، والحرية الأساسية تحت مظلة المحافظة على النظام العام ولضمان عدم إساءة استخدام اعتبارات النظام العام للحد أو لتقييد الحقوق المدنية والسياسية، ينبغي أن يمنح القاضي صلاحية تحديد، وبيان ما يعد من النظام العام في إطار الأفكار، والمبادئ السائدة في المجتمع، وبما يحقق التوازن بين المصلحة العامة من ناحية، وحقوق وحرية الأفراد من ناحية أخرى، فضلاً عن إخضاع الصلاحيات المقررة للجهات المختصة في الدولة في الحفاظ على النظام العام لرقابة لاحقة من البرلمان أو المحاكم أو غيرها من الهيئات المستقلة ذات الاختصاص في الرقابة على أعمال السلطة التنفيذية. ومن هنا سنتناول ذلك بالتفصيل لدراسة ضمانات تفعيل الرقابة القضائية لحماية حقوق الإنسان في الفرع الأول. والتعويض وسيلة لحماية حقوق الشخصية اتجاه أعمال السلطة العامة في فرع ثان.

(46) ماركو ساسولي، مسؤولية الدول وانتهاكات القانون الدولي الإنساني، بحث منشور في المجلة الدولية للصليب الأحمر، مختارات من اعداد عام 2002، ص 236.

(47) وثيقة الأمم المتحدة A/RES/56/83 الصادر في 12 كانون الاول / 2001، ص 237.



## الفرع الأول

### ضمانات تفعيل الرقابة القضائية لحماية حقوق الإنسان

تتمثل الرقابة القضائية لوجوب خضوع القوانين الصادرة عن السلطة التشريعية في مدى مطابقتها، وامثالها للنصوص الدستورية، ويرتكز مفهوم تلك الرقابة إلى ما يتمتع به الدستور من أعلوية باعتباره قانون الدولة الأسمى، والقواعد الواردة فيه هي الأعلى مرتبة، ويتوجب على سلطات الدولة احترامها والعمل بموجبها بما في ذلك السلطة التشريعية. بموجب هذا النوع من الرقابة يحق للأفراد أو لبعض الهيئات في الدولة مواجهة قانون معين والطعن في دستوريته عن طريق إقامة دعوى مباشرة أمام القضاء يطلب فيها إلغاء القانون لمخالفته أحكام الدستور، ويقيد عادة رفع هذه الدعوى بمدة معينة من أجل ضمان استقرار القانون<sup>(48)</sup>. لذا فإن الإدارة بما تملكه من سلطات واسعة لتنظيم حقوق الأفراد، وحررياتهم، قد تنتهك هذه الحقوق، والحرريات بما تصدره من تعليمات أو قرارات تنطوي على مخالفة لأحكام القانون أو إساءة في استعمال السلطة، وهنا يكون السبيل إلى رد الأمور إلى نصابها القانوني، وتصحيح الانحراف هو فرض رقابة قضائية على أعمال الإدارة، وقراراتها؛ لتشكل ضماناً أساسية للحقوق<sup>(49)</sup>. بوصفها أهم ضمانات حقوق الإنسان تجاه الإدارة، إلا أنه في بعض الأحيان توجد نصوص تشريعية تخرج مجموعة من تلك القرارات الصادرة من السلطة التنفيذية من رقابة القضاء لسبب ترتأيه السلطة التشريعية<sup>(50)</sup>.

لذلك يعد تحصين القرار الإداري ضد الطعن القضائي من أخطر القيود على مبدأ المشروعية لأنه يحرم ذوي المصلحة من حقهم في الطعن قضائياً، وبهذا يمثل تهديداً لحقوق الأفراد، ومن ثَمَّ هناك من قال بعدم دستورية التشريع المحصن للقرار الإداري الغاء، وتعويضاً لأن الدستور نص على حرية التقاضي، والمشرع بهذا يسلب ما منحه الدستور للأفراد من حق، ويهدر الحماية القانونية المقررة لهم<sup>(51)</sup>. وقد يشترك التحصين التشريعي مع نظرية أعمال السيادة، فمن جهة الآثار القانونية لأنهما نظريتان تجاوزتا مبدأ المشروعية، ويمثلان تهديداً خطيراً لحقوق الأفراد لعدم إمكان الطعن بالقرارات الإدارية سواء في ظل الظروف الطبيعية أو الاستثنائية، وبهذا فهي محصنة ضد الطعن القضائي بجميع أشكاله على الرغم من وجود اختلافات ما بين التحصين التشريعي ونظرية أعمال السيادة في مصدرهما. فالأول مصدرها تشريعي، في حين نجد مصدر الثانية قضائياً، فهي من صنع مجلس الدولة الفرنسية، والاختلاف الثاني هو مجال تطبيق النظريتين، فأعمال السيادة يمكن أن تحدد أو قابلة للتحديد وفقاً للمعايير التي قيلت بشأنها؛ إذ حددت تقريباً الموضوعات التي تعد من أعمال السيادة والمتمثلة في الأعمال التي تتعلق بعلاقة الحكومة بالبرلمان، والأعمال التي تتعلق بعلاقة الدولة ببقية أشخاص القانون الدولي، والأعمال الحربية، والأعمال المتعلقة بأمن الدولة. في حين أن نظرية تحصين القرارات الإدارية تشريعياً لا يمكن تحديدها وغير قابلة للتحديد وذلك لأن المشرع هو الذي يحدد ذلك. كما تختلف النظريتان من حيث الباعث، فالباعث على وجود نظرية أعمال السيادة وكما أوجدها مجلس الدولة الفرنسي هو حماية كيان الدولة، ووجودها، أما الباعث على وجود التحصين التشريعي، فهو حماية نشاط الإدارة، وإزالة ما يمكن إعاقة عملها<sup>(52)</sup>. لذا فإن استبعاد بعض القرارات من رقابة القضاء يمثل تهديداً خطيراً لحقوق الإنسان كما أنها تشريعات غير دستورية، فيجب أن يكون القضاء حراً، ويخضع لرقابة جميع القرارات الإدارية، ولفرض مبدأ المشروعية يجب منع تحصين أي قرار إداري من رقابة القضاء، وأتاحت الطعن بعدم دستورية القوانين فضلاً عن تعديل القوانين النافذة التي تنص على تحصين القرارات الإدارية وذلك بتجريدها من قوتها القانونية وأن لا يكون هناك حصانة لأي قرار إداري.

(48) رعد ناجي الجدة - احسان المفرجي - كطران زغير نعمة، النظرية العامة في القانون الدستوري والنظام الدستوري في العراق، بغداد، 1990، ص 176.

(49) حسين جميل، حقوق الإنسان في الوطن العربي، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1998، ص 144.  
(50) د. عصام عبد الوهاب البرزنجي، الرقابة القضائية على أعمال الإدارة في العراق وأفاق تطورها، مجلة العلوم القانونية والسياسية، المجلد الرابع، العددان (1-2)، 1985، ص 173.

(51) د. سليمان الطماو، مبادئ القانون الإداري، دراسة مقارنة، ط 6، دار الفكر العربي، 1964، القاهرة، ص 395.

(52) د. أحمد حافظ نجم، ترتيب الوظائف العامة وتوصيفها وتقويمها، دار الفكر العربي، 1979، القاهرة، ص 28.



وهو ما جاء بالمادة (100) من دستور جمهورية العراق لعام (2005) بمنع تحصين أي قانون أو قرار من الطعن أمام القضاء، وصدر بعد ذلك القرار رقم (19) والذي بموجبه صدر قانون رقم (17) لسنة 2005 قانون إلغاء النصوص القانونية التي تمنع المحاكم من سماع الدعاوى، إذ قرر بموجبه إلغاء أي تحصين للقوانين والقرارات الصادرة سابقاً اعتباراً من 1968/7/17 ولغاية 2003/4/9 فضلاً عن ذلك فقد جعل هذا القانون المدد الواقعة بين تاريخ نفاذ القوانين والقرارات، ونفاذ هذا القانون ليست من ضمن مدد التقادم المانع من سماع الدعاوى لكنه عاد، واستثنى قوانين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ووزارة التربية، والضرائب، وقرارات منع التجاوز على أراضي الدولة من أحكام هذا القانون. وبهذا انتهى أي تحصين تشريعي في العراق. بعد معرفتنا الضمانات المقررة لحقوق الإنسان تجاه السلطة التنفيذية، والتي نجدها غير كافية من الناحية العملية، ففيها كثير من القصور فهي لا توفر الحماية الكافية لتلك الحقوق، فالسلطات في الدولة لا تراعي تلك الضمانات للحقوق من الناحية العملية، فهناك كثير من القرارات الإدارية التي تحتوي على انتهاك لحقوق الإنسان وذلك بسبب قلة الخبرة أو بسبب عدم وجود دراسات علمية جادة تتناول تلك الموضوعات بكافة جوانبها ومن ثم إيجاد حلول لها، مثل صدور قرار بمنع سفر أو نقل بدون وجه حق أو إحالة أستاذ للتحقيق لممارسة حرية النقد أو عدم قبول تعيين لشخص نتيجة قوميته أو تبعيته... الخ. وإن كل هذه القرارات فيها خرق للمبادئ التي جاء بها الدستور لذا نجد هناك فجوة بين ما موجود في الدستور وما مطبق عملياً على أرض الواقع، وهذا يمثل عقبة أمام بناء بلد ديمقراطي يتمتع بناؤه بحقوقهم.

### الفرع الثاني

#### التعويض وسيلة لحماية حقوق الشخصية اتجاه أعمال السلطة العامة

للأفراد الحق في التعويض عن الأضرار التي أصابته نتيجة لصدور القرار الإداري المخالف للقانون، ويكون التعويض عن الأضرار التي أصابت الفرد من جراء القرار الإداري غير المشروع بموجب دعوى قضائية يرفعها الفرد ضد الإدارة لغرض حصوله على حكم قضائي يلزم الإدارة بتعويضه عما أصابه من أضرار مادية أو معنوية بسبب قرارها الإداري غير المشروع<sup>(53)</sup>. وعليه فإن نتيجة دعوى الإلغاء هي إلغاء القرار الإداري المعيب بعدم المشروعية، ونتيجة دعوى التعويض هي تعويض الأفراد عن الأضرار التي أصابته نتيجة القرار الإداري المعيب لذا يجب إقامة دعوى الإلغاء أولاً وبعد صدور حكم الإلغاء يتم إقامة دعوى التعويض، ولأجل إقامة دعوى التعويض يجب أن يكون هناك حق اعتدى عليه فعلاً بموجب القرار الإداري؛ لأن دعوى التعويض تعد من القضايا الشخصية، أي تهدف إلى حماية المراكز القانونية الفردية، والحقوق الشخصية بعكس دعوى الإلغاء التي هي دعوى موضوعية أو عينية تهدف إلى إلغاء القرار المعيب، ومن ثم تحقيق مبدأ المشروعية أي إنها دعوة مخاصمة القرار الإداري<sup>(54)</sup>. كما أن دعوى الإلغاء مقيدة بمواعيد محددة قانوناً، ودعوى التعويض لا تتقيد بميعاد الإلغاء، بل يظل رفعها جائزاً طالما كان الحق لم يسقط بالتقادم<sup>(55)</sup>.

ولمحكمة القضاء الإداري البت بطلبات التعويض عن القرارات الإدارية بناء على طلب المدعي بنظرها في الطعن المقدم إليها أي أن محكمة القضاء الإداري لا تنتظر لدعوى التعويض بشكل منفصل، و تحكم به تلقائياً وإنما تبعاً لدعوى الإلغاء، وبهذا تكون دعوى تعويض دعوى تابعة لدعوى الإلغاء<sup>(56)</sup>. وإذا لم يطلب المتضرر حق التعويض أمام محكمة القضاء الإداري، وأصدرت المحكمة قرارها بشأن إلغاء القرار الإداري فإن للمتضرر اللجوء إلى المحاكم العادية للمطالبة بالتعويض. ويكون التعويض عيني أو نقدياً، وقد يكون بشكل رأس المال الثابت أو شكل إيراد أو دخل ولكن بالنسبة للإدارة فغن التعويض العيني مستبعد؛ لأنه قد يلحق ضرراً بالمصلحة العامة ويكون نقدياً، ويقوم القضاء الفرنسي بتقدير قيمة التعويض في تاريخ وقوع الضرر بالنسبة إلى الضرر

(53) د. فؤاد العطار، القانون الإداري، دار النهضة العربية، ط 3، بدون سنة نشر، القاهرة، ص 69.

(54) Drzemcze A., "European Human Rights convention in Domestic law", A comparative study, 1983, p.281.

(55) د. محمود حلمي، القضاء الإداري، ط 1، دار الفكر العربي، 1974، ص 478.

(56) د. حمدي أمين عبد الهادي، الإدارة العامة، ج 1، ط 1، مطبعة المعارف، بغداد، بدون سنة نشر، ص 139.

الذي يقع على المال، وليس في تاريخ الحكم اما إذا وقع الضرر على الأشخاص فإن تقدير قيمة التعويض يتم في تاريخ الحكم إلا إذا كان التأخير في الحكم يرجع إلى سبب إداري من قبل المجني عليه فإن قيمة التعويض في هذه الحالة يتم تقديرها في تاريخ وقوع الضرر وليس في تاريخ الحكم.

وتتجسد الرقابة القضائية على قرارات الإدارة الماسة بحقوق الإنسان في قدرة القضاء الإداري على إلغاء تلك القرارات من ناحية، والتعويض عن الأضرار التي لحقت بالأفراد من جراء تلك القرارات سواء أكانت تلك الأضرار مادية أم كانت أضراراً معنوية، وذلك حين تقوم مسؤولية الإدارة عن تلك القرارات بتوافر أركانها المتمثلة بالخطأ، والضرر الذي لحق بالأفراد من جرائه، والرابطة السببية التي تربط ذلك الذي ارتكبته الإدارة بالضرر الذي أصاب الأفراد من جرائه<sup>(57)</sup>. وقد جاءت المادة (22) من قانون إدارة الدولة العراقية للمرحلة الانتقالية بنص صريح تلزم المسؤول في أية دائرة حكومية يقوم بتجريد شخص أو جماعة من الحقوق التي يكفلها القانون، فمن حق الشخص الذي اعتدى عليه الادعاء ضد من اعتدى على حقه، وإلزامه بالتعويض وهذه القاعدة تمثل التزاماً بحماية الحقوق وعدم الاعتداء عليها.

وبهذا فإن كل تجاوز أو إنحراف يعرض قرارات الإدارة للإبطال الذي هو الجزاء القانوني المقرر فضلاً عن التعويض عن الأضرار المترتبة عليه، وهذا بدوره يشكل ضماناً لحقوق الأفراد، وحررياتهم، إلا أنه في أغلب الأحيان لا ينص القانون على الغرض الذي يستهدفه المشرع، غير أن ذلك لا يعني أن سلطة الإدارة في هذا المجال سلطة مطلقة، إذ تبقى فكرة تحقيق المصلحة العامة الهدف من كل الأعمال الصادرة عن الإدارة وليس تحقيق أغراض شخصية<sup>(58)</sup>. لذلك فالنتيجة المترتبة إزاء ممارسة دعوى الإلغاء تتطلب منح الأفراد دوراً مباشراً في ممارسة تلك الوسيلة لحماية حقوقهم الدستورية، ويتعارض حرمانهم من ممارسة ذلك الحق مع النصوص الدستورية التي تجعل حق التقاضي مكفولاً للجميع، وعليه يجب أن تتضمن الدساتير نصوصاً تمنح الأفراد الحق في رفع الدعوى ضد القوانين المخالفة للدستور، وهدف النصوص الدستورية الخاصة بالحقوق، والحرريات ضمان تلك الحقوق من الانتهاك، والأفراد أدرى من غيرهم بحالات تعرض حقوقهم للانتهاك، هذا من جانب ومن جانب آخر فإن حصر حق رفع تلك الدعوى بالهيئات العامة من شأنه أن يقلل من أهمية تلك الرقابة كسلح فعال لحماية الدستور وأداة لكفالة أحكامه، لأن بعض هذه الهيئات تجد من مصلحتها عدم إثارة الطعن بالقوانين المخالفة للدستور إذا كان القانون يتفق مع تحقيق أهدافها، فضلاً عن أن منح الأفراد ذلك الحق ينسجم مع ما نصت عليه الاتفاقيات الدولية في التأكيد على أهمية دور الأفراد في حماية حقوقهم وفي مقدمتها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والعهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية<sup>(59)</sup>.

ومع ذلك فإن حرية الاختيار ليست في كل الأحوال مطلقة، إذ يقتضي المنطق عدم تطبيقها في الأحوال التي يجب أن يكون سلوك الأفراد موحداً أو لا توجد إلا وسيلة واحدة لتفادي الإخلال بالنظام، فالواقع إذا كان من الممكن إعطاء الأفراد حرية اختيار وسيلة احترام النظام العام، إلا أن ذلك يجب أن لا يؤدي إلى الإخلال بالنظام العام إخلالاً جسيماً، وعليه استقر الرأي على عدم تطبيق في حالة الاستعجال أو الضرورة. مما ينبغي أن يراعى في تقدير الإجراء الذي تتخذه الإدارة والتناسب بين الاضطراب الذي تريد تفاديه وبين الحقوق التي يمسها ذلك الإجراء، فإذا كان الاضطراب ضئيل الأهمية فلا يجوز التضحية بالحقوق من أجل تفاديه، وبخلافه إذا كان خطر الاضطراب جسيماً فإن المساس بالحقوق يكون مبرراً، علماً أن الاضطراب في الظروف العادية يضحي أكثر خطورة في ظروف أخرى. ومن الجدير بالذكر أن الموائيق الدولية أقرب صراحة جواز فرض القيود على حقوق الإنسان وحرياته، فقد نصت الفقرة (2) من المادة (29) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (يخضع الفرد في ممارسة حقوقه وحرياته لتلك القيود التي يقرها القانون فقط، لضمان الاعتراف بحقوق الغير وحرياته واحترامها، ولتحقيق المقترضات العادلة للنظام العام والمصلحة العامة والاخلاق في مجتمع ديمقراطي).

(57) Schwelb E., "Some Aspects of international jus", Cogeneses formulated by the international law commission American journal of international law, 1967.p.66.

(58) د. نعيم عطية، مصدر سابق، ص193.

(59) المادة (14) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948 (الناس جميعاً سواء أمام القضاء ومن حق كل فرد لدى الفصل في أية تهمة جزائية توجه إليه أو في حقوقه والتزاماته في أية دعوى مدنية أن تكون قضيته محل نظر منصف وعلمي من قبل محكمة مختصة ومستقلة حيادية)

كذلك نص العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية على جواز فرض القيود على الحقوق المدنية، والسياسية شرط أن تكون القيود محددة بنص القانون، وأن تهدف إلى صيانة الأمن القومي أو النظام العام أو الصحة العامة أو السلامة العامة أو الآداب العامة أو حقوق وحريات الآخرين .

### الخاتمة

من المعوقات التي تحول دون ممارسة الأفراد لحقوقهم المدنية والسياسية تأكيد الدساتير عددا كبيرا من الحريات المدنية والسياسية ، وإيرادها إليها على وجه الإطلاق، ثم تحيل التنظيم إلى القانون ، وقد يلجأ المشرع إلى تقييد الحقوق والحريات بدعوى تنظيمه . وبما أن هذه القوانين تنظم ممارسة الحقوق بشكل يفرغ معظم هذه الحقوق من مضمونها ، إلى جانب بعض من تلك الحقوق مقيدة بعبارة النظام العام أو الآداب العامة وهي في الواقع مفاهيم واسعة المقاصد والمعاني . ومن ثم يصعب ضبطها أو تحديدها لذا نرى من الضروري وضع ضمانات حقيقية، وموضوعية، ومستقلة بنفسها تكفل ممارسة الحقوق المدنية، والسياسية ، وذلك بالنص على مبدأ سيادة القانون صراحة . لأن القانون الذي تكون له السيادة ينبغي أن يحترم هذه الحقوق وإلا فلا عبرة في وجود القانون وسيادته إذا لم يكن في محتواه هدفاً إلى حماية حقوق الإنسان . ومن هنا نلاحظ في كثير من الأحيان تصرفات الإدارة التي لا تهدف في كل الأوقات إلى تحقيق التوازن وإنما تتدخل المصالح، فتفسد تصرفاتها. وأياً كان المذهب السياسي السائد في الدولة فإنه لم يحقق الضمان الكافي لممارسة الحقوق الفردية، وتشهد يوماً تلو الآخر كثرة وصارخة من جانب الإدارة لحقوق الإنسان، وحرياته .

لذلك يمكن النظر إلى القضاء المستقل المحايد بأنه الملاذ الأخير للانتصاف، وخصوصاً في مقابل قوة السلطة التنفيذية المهيمنة في المجتمع . بسبب أن الديمقراطية هي الأساس لضمان ممارسة الحقوق، وتنظيم هذه الممارسة بواسطة تشريعات ينظمها ممثلو الشعب، وتنفذ تحت رقابتهم السياسية من خلال الفصل بين السلطات.

### التوصيات

- 1- لا تستطيع قوى الإصلاح أن تحمي الحريات إلا بالسعي لمزيد منها، وليس بالتردد، والإنصياح للضغط، والتهديد، لذلك يجب إصلاح التشريعات الدستورية، والقانونية وإعادة النظر في الكثير من القرارات الإدارية.
- 2- يجب على المؤسسات التشريعية والرقابية، ومؤسسات المجتمع المدني الدولية، والمحلية، ووسائل الإعلام، والرأي العام، والصحافة، والنقابات المهنية أن تمارس مهامها، وأنشطتها بأقصى ما تستطيع لخلق واقع جديد.
- 3- تفعيل دور والمنظمات الدولية لتساهم في الضغط باتجاه الإصلاح، وحماية حقوق الإنسان. واحترام قراراتها المتعلقة بضمانات الحقوق والحريات والتعاون معها وتهيئة الظروف المناسبة لأداء عملهم .
- 4- إنشاء المحاكم الدستورية للحفاظ على حرمة القانون وحمايته . وترك محاكم القضاء العادي والإداري للقيام بمهامها لتطبيق العدالة، ومحاربة الفساد .
- 5- تعمل الدولة على تحقيق المساواة الفعلية للوصول إلى أعلى درجة ممكنة من تحقيق العدالة بين كافة الأفراد، وتضييق الشق بين المساواة القانونية، والمساواة الفعلية ، وأن تضع القواعد العامة للمفاضلة في من تماثلت مراكزهم القانونية.
- 6- تعزيز الحكومات المحلية لدور منظمات حقوق الإنسان المستقلة بتفعيل دورها بمراقبة تنفيذ قوانين حقوق الإنسان.

### المصادر العربية

أ- الكتب العربية

اولاً- الكتب القانونية

- 1- د.إحسان هندي ، الحماية الجزائية للاتفاقيات الدولية الإنسانية في إطار التشريع والاجتهاد القضائي السوري، منشورات الحلبي ، دمشق، ط1، 1998.
- 2- د.إبراهيم عبد العزيز شيا ، القانون الدستوري ، بيروت ، 1983 .
- 3- د.أحمد أبو الوفا ، الحماية الدولية لحقوق الإنسان في إطار منظمة الأمم المتحدة والوكالات الدولية المتخصصة، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 2000 .
- 4- د.أحمد حافظ نجم ، ترتيب الوظائف العامة وتوصيفها وتقويمها ، دار الفكر العربي، القاهرة، 1979.

- 5- حسين جميل، حقوق الإنسان في الوطن العربي، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1998.
  - 6- د.حمدي أمين عبد الهادي، الإدارة العامة، ج1، ط1، مطبعة المعارف، بغداد، بدون سنة نشر.
  - 7- د.حمدي عبد الرحمن، الحقوق والمراكز القانونية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1975.
  - 8- د.جعفر عبد السلام، القانون الدولي لحقوق الإنسان، دراسات في القانون والشرعية الإسلامية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1998.
  - 9- د.رعد ناجي الجدة، د.إحسان المفرجي، د.كطران زغير نعمة، النظرية العامة في القانون الدستوري والنظام الدستوري في العراق، بغداد، 1990.
  - 10- د.سامي جمال الدين، لوائح الضرورة وضمانة الرقابة القضائية، منشأة المعارف، الاسكندرية، 1982.
  - 11- د.سليمان الطماو، مبادئ القانون الإداري، دراسة مقارنة، ط6، دار الفكر العربي، القاهرة، 1964.
  - 12- د.سليمان مرقص، الوافي في شرح القانون المدني، المدخل للعلوم القانونية، ط7، مطبعة السلام، القاهرة، 1983.
  - 13- د. عبد الرزاق السنهوري، الوجيز في شرح القانون المدني، نظرية الالتزام، القاهرة، 1966.
  - 14- د.عبد العزيز سرحان، الإطار القانوني لحقوق الإنسان في القانون الدولي، المصادر والحقوق، دار الهنا للطباعة، القاهرة، 1987.
  - 15- د.عزت سعد السيد البرعي، حماية حقوق الإنسان في ظل التنظيم الدولي الاقليمي، مطبعة العاصمة، القاهرة، 1985.
  - 16- د. عبد الواحد الفار، قانون حقوق الإنسان في الفكر الوضعي والشرعية الإسلامية، القاهرة، 1995.
  - 17- د.علي إبراهيم، الحقوق والواجبات الدولية في عالم متغير، دار النهضة العربية، القاهرة، 1995.
  - 18- د.فؤاد العطار، القانون الإداري، ط3، دار النهضة العربية، بدون سنة نشر، القاهرة.
  - 19- د.محمد جمال مطلق، النظم السياسية و القانون الدستوري، دار الثقافة، عمان، 2003.
  - 20- د.محمد خليل موسى، تكامل حقوق الإنسان في القانون الدولي والإقليمي المعاصر، عالم الفكر، المجلد 31، 2003.
  - 21- محمد سامي عبد الحميد ومصطفى سلامة حسين، القانون الدولي العام، الدار الجامعية، بيروت، 1988.
  - 22- د.محمد كامل ليلة، النظم السياسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1963.
  - 23- د. محمود حلمي، القضاء الإداري، ط1، دار الفكر العربي، 1974.
  - 24- د. محمود شريف بسيوني، المحكمة الجنائية الدولية، مطابع روز اليوسف الجديدة، القاهرة، 2001.
  - 25- مصطفى عبد الكريم العدوان، حقوق الإنسان، دراسة مقارنة في النظام السياسي الأردني في ضوء الأنظمة السياسية المختلفة، دار وائل للنشر، عمان، 2001.
  - 26- د.مرشد أحمد السيد وأحمد غازي الهرمزي، القضاء الدولي الجنائي، دراسة تحليلية للمحاكم الدولية الجنائية الخاصة بيوغسلافيا مقارنة مع محاكم نورمبرغ وطوكيو ورواندا، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002.
  - 27- د. نعيم عطية، في النظرية العامة للحريات الفردية، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، 1965.
  - 28- د.وائل انور بندق التنظيم الدولي لحقوق الإنسان، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية، 2004.
- ثانياً- البحوث والمجلات والدوريات**
- 1- د.ابراهيم علي، حقوق الإنسان بين المجتمع الدولي والمجتمعات القومية، المجلة المصرية للقانون الدولي، المجلد 34، القاهرة، 1978.
  - 2- باسيل يوسف، سيادة الدول في ضوء الحماية الدولية لحقوق الإنسان، بحث منشور في مجلة دراسات استراتيجية، العدد 3، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ابو ظبي، 2001.
  - 3- د.فؤاد عبد المنعم رياض، محاكمة أعداء الإنسانية، مجلة الإنسانية، الصليب الأحمر، العدد 21، 2002.
  - 4- د.عصام عبد الوهاب البرزنجي، الرقابة القضائية على أعمال الإدارة في العراق وأفاق تطورها، مجلة العلوم القانونية والسياسية، المجلد الرابع، العددان (1-2)، 1985.
  - 5- ماركو ساسولي، مسؤولية الدول وانتهاكات القانون الدولي الإنساني، بحث منشور في المجلة الدولية للصليب الأحمر، مختارات من اعداد عام 2002.
  - 6- د. محمد حسن القاسمي، انشاء المحكمة الجنائية الدولية خطوة حقيقية لتطوير النظام القانوني الدولي، مجلة الحقوق الكويتية، العدد الأول، السنة السابعة والعشرون، 2003.
  - 7- د.محمد يوسف علوان، حظر التعذيب في القانون الدولي لحقوق الإنسان في ضوء اتفاقية الأمم المتحدة لمناهضة التعذيب لعام 1984، مجلة الحقوق الصادرة عن كلية الحقوق، جامعة الكويت، السنة 11، العدد 4، 1987.
  - 8- د.محمود خلف الجبوري، مبادئ حقوق الإنسان مصدر ملهم للقضاء، محاضرة القيت في نقابة المحامين، دورة حقوق الإنسان في 2004.
- ثالثاً- الوثائق الدولية**



\* وثيقة الأمم المتحدة A/RES/56/83 الصادر في 12 كانون الاول / 2001 .

رابعاً- الإعلانات العالمية لاتفاقيات الدولية والبروتوكول

• الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948.

• اتفاقيات جنيف الأربع لعام 1949.

• البروتوكول الاول لعام 1977 لاتفاقيات جنيف الأربع لعام 1949.

خامساً- الأطاريح

ابراهيم أحمد عبد السامرائي، الحماية الدولية لحقوق الإنسان في ظل الأمم المتحدة، اطروحة دكتوراه، كلية القانون-جامعة بغداد ، 1997.

## References

1. Dr. Ihsan Hindi, Criminal Protection of International Humanitarian Conventions in the Context of Syrian Legislation and Jurisprudence, Al-Halabi Publications, Damascus, 1st Floor, 1998.
2. Dr. Ibrahim Abdul Aziz Shiha, Constitutional Law, Beirut, 1983.
3. Dr. Ahmed Abou El Wafa, International Protection of Human Rights within the United Nations and Specialized International Agencies, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Cairo, 2000.
4. Dr. Ahmed Hafez Negm, Arranging, Describing and Evaluating Public Jobs, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo, 1979.
5. Hussein Jameel, Human Rights in the Arab World, 2nd edition, Center for Arab Unity Studies, Beirut, 1998.
6. Dr. Hamdi Amin Abdul Hadi, General Administration, Al-Ma'arif Press, Baghdad, without year of publication.
7. Dr. Hamdi Abdel Rahman, Law and Legal Centers, Dar Al Fikr Al Arabi, Cairo, 1975.
8. Dr. Jaafar Abdel Salam, International Human Rights Law, Studies in Law and Islamic Sharia, Lebanese Book House, Beirut, 1998.
9. Dr. Raad Naji Al-Jaddah, Dr. Ihsan Al-Mufraji, D. Kataran Zughir Nehme, General Theory in Constitutional Law and Constitutional System in Iraq, Baghdad, 1990.
10. Dr. Sami Gamal El-Din, Regulations of Necessity and Guarantee of Judicial Control, El-Maaref Establishment, Alexandria, 1982.
11. Dr. Sulaiman Al-Tamaw, Principles of Administrative Law, Comparative Study, 6th edition, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo, 1964.
12. Dr. Suleiman Morcos, Al-Wafi in Explaining Civil Law, Introduction to Legal Sciences, 7th Edition, Al-Salam Press, Cairo, 1983.
13. Dr.. Abdel-Razzaq El-Sanhoury, Brief in the Explanation of Civil Law, Theory of Obligation, Cairo, 1966.
14. Dr. Abdel-Aziz Sarhan, Legal Framework of Human Rights in International Law, Sources and Rights, Dar Al-Hana Press, Cairo, 1987.
15. Dr. Ezzat Saad El-Borai, Protection of Human Rights in the light of the Regional International Organization, Capital Press, Cairo, 1985.
16. Dr.. Abdel Wahed El Far, Human Rights Law in Positive Thought and Islamic Law, Cairo, 1995.

17. Dr. Ali Ibrahim, International Rights and Duties in a Changing World, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Cairo, 1995.
18. Dr.. Fouad Al-Attar, Administrative Law, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, without year of publication, Cairo.
19. Dr. Mohammed Jamal Mutlaq, Political Systems and Constitutional Law, Dar Al Thaqafa, Amman, 2003
20. Dr. Mohammed Khalil Musa, Integration of Human Rights in Contemporary International and Regional Law, World of Thought, Vol. 31, 2003.
21. Mohammed Sami Abdel Hamid and Mustafa Salama Hussein, Public International Law, University House, Beirut, 1988.
22. Dr. Mohamed Kamel Laila, Political Systems, Dar Al Fikr Al Arabi, Cairo, 1963.
23. Dr.. Mahmoud Helmy, Administrative Judiciary, Dar Al Fikr Al Arabi, 1974.
24. Dr.. Mahmoud Sherif Bassiouny, International Criminal Court, New Rose Press, Cairo, 2001.
25. Mustafa A. Al-Adwan, Human Rights, A Comparative Study of the Jordanian Political System in the Light of Different Political Systems, Wael Publishing House, Amman, 2001.
26. Dr. Morshed Ahmad Al-Sayyed and Ahmad Ghazi Al-Haramzi, International Criminal Justice, An Analytical Study of International Criminal Tribunals for Yugoslavia as compared with the Courts of Nuremberg, Tokyo and Rwanda, Scientific Publishing House, Amman, 2002
27. Dr.. Naeem Attia, General Theory of Individual Freedoms, National Printing and Publishing House, Cairo, 1965.
28. Dr. Wael Anwar Bondouk International Organization for Human Rights, Dar Al Fikr University, Alexandria, 2004.
29. Dr. Ibrahim Ali, Human Rights Between the International Community and National Societies, Egyptian Journal of International Law, Volume 34, Cairo, 1978.
30. Bassil Yousef, Sovereignty of States in the Light of International Protection of Human Rights, Research published in the Journal of Strategic Studies, No. 3, Emirates Center for Strategic Studies and Research, Abu Dhabi, 2001.
31. Dr. Fouad Abdel Moneim Riad, The Trial of the Enemies of Humanity, Al-Insani Magazine, Red Cross, No. 21, 2002.
32. D. Essam Abdul Wahab Barzanji, Judicial control of the work of the administration in Iraq and the prospects for its development, Journal of Legal and Political Sciences, Volume IV, Issues (1-2), 1985.
33. Marco Sassoli, State responsibility and violations of international humanitarian law, research published in the International Review of the Red Cross, Selected in 2002.
34. Dr.. Mohammed Hassan Al-Qassimi, Establishment of the International Criminal Court a real step to develop the international legal system, Journal of the Kuwaiti law, the first issue, the twenty-seventh year, 2003.

35. Dr. Mohammed Yousef Alwan, Prohibition of Torture in International Human Rights Law in the Light of the UN Convention against Torture, 1984, Journal of Law, Faculty of Law, Kuwait University, Year 11, No. 4, 1987.
36. Dr. Mahmoud Khalaf Al-Jubouri, Principles of Human Rights as an Inspiring Judiciary, Lecture delivered at the Bar Association, Human Rights Course, 2004.
37. UN Doc. A / RES / 56/83 of 12 December 2001.
38. Universal Declaration of Human Rights 1948.
39. The four Geneva Conventions of 1949.
40. First Protocol of 1977 to the four Geneva Conventions of 1949.
41. Ibrahim Ahmed Abdul Samarra, International Protection of Human Rights under the United Nations, PhD thesis, College of Law, University of Baghdad, 1997.
42. Patricia and Buirette, "le droit international humanitaire", Paris, la De courante, 1996.
43. Sane B., "the interrelation ship between humanitarian – laws and the law of human rights", revuede droits penel iditaire et de droit de la guerre summer 1970.
44. Shelton, "implementation procedures of the American convention on human rights", year book of international law , 1983. I.L.C.
45. Schwelb E., "Some Aspects of international jus", Cogeneses formulated by the international law commission American journal of international law , 1967.
46. Greenwood, "There a right of Humanitarian intervention", 1993.
47. Drzemcze A. "European Human Rights convention in Domestive law", A comparative study, 1983
48. Aderiaan Bos, "Some reffections on the relationship between humanitarian law and human rights in the light of the adoption of Rome statute of in criminal court", collection essays, a field of law office of legal affairs, U. N., New York, 1999.
49. Francios Rigaux, "Le driot international instrument de la action humanitaire, revue culturelle int", edittee parlassocian pour, Lediton et la adiffusion de transeuropeens, Paris, Frans, No. 18, 1996.
50. Jean Pictet and christophe Swinarski, "Studies and essays on international humanitarian law and red cross principles", Martinus Nijhoff, Geneva, 1984.
51. Jelena Pejic, "The right to food in situation of armed conflict", int. review of red cross, Geneva, Vol. 83, No. 844. 2001.
52. Johan Dugard, "Bridging the gap between human rights and humanitarian law", the punishment of offenders, int. review of red cross, icrc, Geneva, No. 324, 1998,.

## دور الشيخ سعد العبد الله الصباح في المجلس التأسيسي ولجنة إعداد الدستور 1962-1963

أ.د. عماد جاسم حسن الموسوي  
قسم التاريخ - كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة ذي قار - العراق

مرتضى صافي نعيمة العسكري  
قسم التاريخ - كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة ذي قار - العراق

### الملخص

مما لا شك فيه ان دراسة الشخصيات السياسية تكتسب أثراً واضحاً في الكتابات التاريخية وذلك لكونها ترسم الإطار السياسي لتلك الدول ولما كانت دول الخليج العربي دول ذات أنظمة ملكية فإن الشخصية السياسية يكون لها الدور الأكبر في البناء السياسي لتلك الدول ، وتعد الكويت واحدة من أبرز الدول الخليجية التي عملت على تنظيم أمورها السياسية بوقت مبكر قياساً إلى تلك الإمارات الخليجية الأخرى ، فبعد الاستقلال عام 1961 عملت الحكومة الكويتية على تأسيس المجلس التأسيسي الذي ضم عدة شخصيات كان الثقل الأكبر فيها لأبناء العائلة الحاكمة ومن أبرزهم الشيخ سعد العبد الله الصباح الذي مارس دوراً مؤثراً في المجلس من خلال طروحاته وأفكاره وأدائه ونقاشاته التي دخلها مع أعضاء المجلس من أجل إقرار وتشريع العديد من القوانين ، كذلك كان له مساهمة واضحة في اللجنة الخاصة بإعداد الدستور إذ تم اختياره ليكون فيها لغرض وضع الدستور الكويتي بشكل يتلائم مع إرادة العائلة الحاكمة في الكويت .

## The Role of Sheikh Saad Al-Abdullah Al-Sabah in The Constituent Assembly and The Constitution Preparation Committee, 1962-1963

### ABSTRACT

There is no doubt that the study of political figures has a clear impact in the historical writings, because they paint the political framework of these countries and since the Gulf states are countries with monarchies, the political personality has a greater role in the political construction of these countries, and Kuwait is one of the most prominent Gulf countries that worked After independence in 1961, the Kuwaiti government worked to establish the Constituent Assembly, which included several figures in which the greatest weight of the sons of the ruling family, most notably Sheikh Saad Al-Abdullah Al-Sabah He played an influential role in the Council through his proposals, ideas, performance and discussions that he entered with the members of the Council in order to approve and enact several laws. in Kuwait.



## المقدمة :

اكتسبت دراسة الشخصيات السياسية أهمية كبيرة في تتبع تاريخ الدول وفق الأثر الذي تركته تلك الشخصيات على مختلف الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية من خلال التعرف على الانعكاس الذي تتركه الشخصية موضع الدراسة على وجود الدولة والتعرف على السمات الشخصية للقيادات البارزة التي غالباً ما تكون عامل مؤثر ومهم لما يصدر عنها من انطباعات تسهم في بناء دولها في أي منصب كانت تتولاها في بلدانها، ولقد كان للشيخ سعد العبد الله الصباح الذي شغل عدة مناصب في دولة الكويت أثراً بارزاً في مسيرتها التاريخية إذ كان له الدور الكبير في خلق ورسم الخطوط الرئيسية لبناء الوضع السياسي وشكل الحكم فيها وذلك من خلال دوره في المجلس التأسيسي ولجنة إعداد الدستور التي حاولت وضع اللبنة والركائز الأساسية لنظام الحكم في الكويت .

ولذلك جاء البحث المعنون (دور الشيخ سعد العبد الله الصباح في المجلس التأسيسي ولجنة إعداد الدستور 1962- 1963) ليسلط الضوء على نشاطه في المجلس التأسيسي من خلال الآراء والمقترحات التي كان قد دخل فيها بنقاش حاد وجدال كبير مع أعضاء المجلس.

قسم البحث إلى مبحثين تضمن الأول دوره في المجلس التأسيسي ومداخلاته المستمرة في الموضوعات والمشاريع التي كانت تطرح ودفاعه المستميت عن آراءه ولاسيما دفاعه عن وجهة نظر الحكومة، أما المبحث الثاني فقد تطرق إلى دوره في لجنة إعداد الدستور وما هي المقترحات التي طرحها لاسيما في المواد الدستورية التي اختلف حولها أعضاء اللجنة ، وكان له دوراً كبيراً في تمرير تلك المواد الدستورية بما يتعلق بقيادة القوات المسلحة وعقد الاتفاقيات وولاية العهد .

## المبحث الأول الأول

### نشاط الشيخ سعد العبد الله الصباح في المجلس التأسيسي 1962- 1963

سبقت الكويت جاراتها من الإمارات الخليجية في نضوج الحياة السياسية وتأسيس المجالس التشريعية فيها (1) واتضح ذلك بعد صدور قانون رقم (1) في السادس من كانون الثاني لسنة 1962 تمهيداً لانعقاد المجلس التأسيسي الذي هو عبارة عن نظام للحكم ودستور مؤقت للكويت للمدة التي سبقت تأسيس المجلس التأسيسي عام 1962 وإصدار الدستور الدائم (2).

بعد الاستقلال وفي 26 آب 1961 أصدر أمير الكويت الشيخ عبد الله السالم الصباح مرسوماً أميرياً جاء في المادة الأولى منه تأليف هيئة تنظيمية وفي المادة الثانية تشكيل مجلس مشترك من المجلس الأعلى والهيئة التنظيمية مهمته وضع مشروع قانون لانتخاب أعضاء المجلس التأسيسي الذي يتولى عند تأليفه إعداد الدستور للبلاد (3).

أصدر المجلس المشترك في 6 أيلول 1961 قانون انتخاب أعضاء المجلس التأسيسي الذي قسم الكويت إلى عشر مناطق انتخابية ينتخب عن كل منطقة نائبين عن طريق الاقتراع السري المباشر، وفي 30 كانون الأول 1961 جرت الانتخابات التي فاز فيها (20) عضواً ، مضاف إليهم (11) عضواً معينين وهم الوزراء من الأسرة الحاكمة فأصبح المجلس التأسيسي يتكون من (31) عضواً ، وقد أصبح الشيخ سعد العبد الله بحكم منسبة وزيراً للداخلية أحد أعضاء المجلس التأسيسي (4).

انعقدت الجلسة الأولى للمجلس التأسيسي الكويتي في 20 كانون الثاني 1962 بحضور الشيخ عبد الله السالم الصباح أمير الكويت الذي افتتح المجلس بكلمة أكد فيها على أن دور المجلس هو وضع أسس الدولة الحديثة في الكويت (5).

وبعد إن أنهى كلمته ومغادرته قاعة المجلس دعي الأعضاء للتشريح لرئاسة المجلس فلم يتقدم سوى عبد اللطيف محمد الثنيان (6) ففاز في رئاسة المجلس وانتخب أحمد محمد الخطيب بمنصب نائب رئيس المجلس وبعدها قدم المستشار القانوني للحكومة محسن عبد الحافظ مرسومين أميريين إلى رئيس المجلس يختص الأول بتنظيم الوزارات والثاني بتعيين الوزراء إذ جعل الوزراء أعضاء في المجلس لهم ما لسائر الأعضاء وعليهم ما

عليهم<sup>(7)</sup> وان الوزراء الأعضاء في المجلس بحكم وظائفهم قرروا الامتناع عن التصويت على الدستور رغبة منهم في أن يتركوا ذلك إلى الأعضاء المنتخبين وحدهم<sup>(8)</sup>.  
يتضح إن سبب امتناع الوزراء عن التصويت هو رغبة منهم في إعطاء صفة الشرعية للمجلس وبيان عدم تدخل السلطة التنفيذية في إجراءاته من أجل إعطاء انطباع أمام الرأي العام العالمي إن الكويت دولة دستورية تشريعية<sup>(9)</sup>.

كما شهد الجلسة الأولى مناقشة أعضاء المجلس مواعيد الجلسات إذ قرر الأعضاء أن يكون اجتماع المجلس العادي في الساعة الثامنة والنصف من صباح يوم الثلاثاء من كل أسبوع على أن يعقد المجلس اجتماعات في أيام أخرى عند الحاجة إلى ذلك وفي نهاية الجلسة قدم نائب رئيس المجلس التأسيسي أحمد محمد الخطيب اقتراحاً بشأن جلسات المجلس التأسيسي على أن تكون علنية لكن قال الشيخ سعد العبد الله يجب أن يكون هناك جلسات سرية وأمام عدم التوافق تم تأجيلها إلى الجلسة الثانية<sup>(10)</sup>.

الواقع إن الشيخ سعد العبد الله السالم الصباح كان له نشاط واضح في المجلس التأسيسي بل إنه كان يحاول بعض الأحيان وبصفته من العائلة الحاكمة أن يفرض رأيه على المجلس وأتضح ذلك في الجلسة الثانية التي انعقدت في 31 كانون الثاني 1962 عقدت التي قرأ فيها الأمين العام للمجلس التأسيسي علي محمد الرضوان<sup>(11)</sup> رسالة مجلس الوزراء حول انتداب الخبير القانوني محسن عبد الحافظ مستشاراً قانونياً للمجلس التأسيسي فكان رأي أعضاء المجلس بأن يكون بدل هذا الشخص شخصاً كويتياً إذ كانوا ينضرون إلى المستشار القانوني على أنه حجر عثرة في طريق عمل المجلس كونه معين من قبل العائلة الحاكمة وأنه يمثل دائماً رأي الشيخ سعد العبدالله السالم الصباح<sup>(12)</sup> وخلال ذلك أصر الأخير على جعله مستشاراً للمجلس التأسيسي على الرغم من معارضة أعضاء المجلس مما دفع رئيس المجلس إلى الطلب من الأمين العام أن يشرح شخصاً آخر فأقترح عليهم الخبير القانوني عثمان خليل عثمان المصري عندها قرر رئيس المجلس بالاتفاق مع الشيخ عبدالله السالم الصباح إرسال علي الرضوان إلى القاهرة والتعاون مع السفير الكويتي هناك من أجل تسهيل عملية استقدام الخبير القانوني للعمل كمستشار للمجلس التأسيسي إلى جانب محسن عبد الحافظ وقد وافق على طلب الحكومة وحصل على موافقة الأمانة العامة للجمهورية المصرية<sup>(13)</sup>.

وما أن انتهى النقاش أو الخلاف فيما يخص المستشار القانوني للمجلس التأسيسي محسن عبد الحافظ برز خلاف آخر تقدم به أحمد الخطيب نائب رئيس المجلس التأسيسي حول علانية جلسات المجلس التأسيسي وطلب توضيح اقتراحه وقال " إن علانية الجلسات شيء بديهي جداً ومتبع في جميع الأنظمة المشابهة في العالم " وبعد اختلاف وجهات النظر بين الأعضاء حول علنية أو سرية الجلسات برز دور الشيخ سعد العبدالله السالم الصباح في نقاش الجلسة وقال<sup>(14)</sup> " لا أعتقد إن أحداً من الموجودين لا يقبل أن تكون هناك جلسات علنية ولكن يجب أن تكون هناك جلسات سرية وذلك يرجع إلى المواضيع التي ستبحث وتتحدد على ضوئها علنية الجلسات من سريتها " وبعد النقاش أخذت رئاسة المجلس برأيه وتمت الموافقة على الشكل الأتي<sup>(15)</sup> " أن تكون الجلسات علنية ولرئيس المجلس الحق بأن يجعل أي جلسة سرية إذا كانت تتطلب أن تكون سرية<sup>(16)</sup> وفي الجلسة ذاتها أنتخب الشيخ سعد العبد الله الصباح رئيساً إلى لجنة الرد على الخطاب الأميري والتي ضمت إلى جانبه كل من<sup>(17)</sup>.

1- حمود الزيد الخالد (وزير العدل)

2- العضو سليمان أحمد الحداد

3- العضو يعقوب يوسف الحميضي

الواقع أن الشيخ سعد العبد الله الصباح وبما أنه من العائلة الحاكمة ووزيراً للداخلية وبالتالي فإن وجوده في المجلس التأسيسي يمثل ثقل كبيراً لوجهة النظر الحكومية ،ولذا فإنه كان كثير التدخل والمناقشة وطرح الآراء أثناء انعقاد جلسات المجلس التأسيسي والخوض في جميع المواضيع التي تطرح، ومن ذلك تدخله في موضوع الحصانة الذي طرح في الجلسة المنعقدة في 24 شباط 1962 من قبل النائب سليمان الحداد الذي أشار في طلبه بأن جميع البرلمانيين في العالم تعطي الحصانة لأعضائها<sup>(18)</sup> الأمر الذي أثار اعتراضاً من قبل الخبير القانوني مستنداً في اعتراضه على إن الحصانة تتعارض مع قانون الجزاء الذي يطبق في الكويت<sup>(19)</sup> ومن جانبه أكد وزير العدل حمود الزيد بأن الحصانة غير مخالفة للقانون والحصانة البرلمانية موجودة في جميع برلمانيات العالم

وهي حق من حقوق الأعضاء وفي أثناء الخلاف بين الأعضاء والمستشار القانوني حول منح الحصانة للأعضاء تدخل الشيخ سعد العبدالله السالم الصباح قائلاً<sup>(18)</sup> «إن الخبير القانوني حدد من الناحية القانونية إن الحصانة تتناقض وصلاحيات المجلس وخاصة مع قانون الجزاء وإنني أقترح بأنه إذا أراد المجلس الحصانة فليقدم إلى أمير البلاد بطلب إصدار قانون يمنح الحصانة لأعضاء المجلس» وبناء على ذلك أيد أحمد الخطيب اقتراح الشيخ سعد العبدالله وباقي الأعضاء<sup>(17)</sup> وتمت الموافقة على الاقتراح وإرسال طلب إلى أمير من أجل الحصول على موافقته<sup>(18)</sup>.

وعند قراءة المادة 17 من اللائحة الداخلية والمتضمنة عدم إشراك الوزراء في لجان المجلس التأسيسي رفض الشيخ سعد العبدالله السالم الصباح ذلك مبيناً<sup>(19)</sup> «إن البيان الذي قرأ في الجلسة الافتتاحية والذي ينص على أن الوزراء بحكم مناصبهم قرروا أن يمتنعوا عن التصويت على الدستور رغبة منهم في أن يتركوا ذلك إلى الأعضاء المنتخبين وحدهم، وأن هذا البيان لا يعني مطلقاً حرمانهم من الاشتراك في اللجان» وفي ضوء ذلك طلب من الخبير القانوني أبداء الرأي القانوني إذ قال<sup>(20)</sup> «إن عدم إشراك الوزراء في اللجان غير وارد في الدستور المؤقت وهذا يعني إنه مغاير للدستور» وعندما تحدث النائب محمد النصف حول ضرورة إشراك الوزراء في لجنة الدستور رد الشيخ سعد العبدالله الصباح بضرورة إشراكهم في جميع اللجان لكونهم أعضاء في المجلس التأسيسي مؤكداً أنهم يجب أن لا يحرموا من ذلك إلا بقانون يصدر عن الأمير<sup>(19)</sup> وأثناء ذلك قال العضو عبد العزيز الصقر<sup>(21)</sup> «إن أشراك الوزراء في لجنة الدستور امر ضروري وذلك لقلّة عدد أعضاء اللجنة» بعدها طلب رئيس المجلس من الأعضاء التصويت لأحد الاقتراحين الأول من الشيخ سعد العبدالله الصباح والثاني من وزير العمل والشؤون الاجتماعية<sup>(20)</sup> 0

وقبل بدء عملية التصويت على الاقتراحين أعترض الشيخ سعد العبدالله على عملية التصويت . مؤكداً إن الوزراء أعضاء في المجلس ولا لزوم للتصويت على ذلك لذا رفض طلب التصويت وطلب تأجيل الموضوع إلى جلسة أخرى<sup>(21)</sup> وبعد نقاش طويل من قبل الأعضاء وإصرار الشيخ سعد العبدالله السالم الصباح على إشراك الوزراء في جميع لجان المجلس تمت الموافقة والتصويت على حذف الفقرة الأخيرة من المادة 17 من اللائحة الداخلية للمجلس والتي نصت<sup>(22)</sup> «000لا يجوز الجمع بين الوزارة وعضوية أي لجنة من لجان المجلس وتصبح المادة بالشكل الآتي تتألف كل لجنة من ثلاث أعضاء إلا لجنة الدستور فتتألف من خمسة أعضاء ولا يجوز لأي عضو أن يشترك في أكثر من ثلاثة لجان»<sup>(22)</sup> 0

ومن الموضوعات الأخرى التي دخل فيها الشيخ سعد العبدالله السالم الصباح بجدال واختلاف داخل المجلس هو تقديم شكاوى المواطنين<sup>(23)</sup> ومناقشتها في جلسات المجلس إذ أثارت الشكاوى المقدمة من أحد وجهاء الكويت خلال الجلسة المنعقدة في 20 آذار 1962 اختلافاً بين بعض النواب والوزراء إذ عدها البعض أنها موجه ضدهم وحاولوا منع المجلس من إقرار مبدأ قبول شكاوى المواطنين<sup>(24)</sup> إذ كان الشيخ سعد العبدالله السالم الصباح من أشد الرافضين لمبدأ مناقشة المجلس لمثل تلك الشكاوى مبيناً إنه يفتح الباب أمام العديد من القضايا إلى سوف تأخذ وقتاً كبيراً وربما يمكن حلها في مؤسسات ودوائر أخرى ، ورداً على ذلك أكد النائب سعد عبد الرزاق بأن المواطن لم يتقدم بشكوته إلى المجلس قبل طرده لجميع الأبواب المختصة ، وعلى الرغم من ذلك تم قبول الشكاوى نتيجة الضغط الذي حصل داخل المجلس لاسيما من قبل النواب المنتخبون الأمر الذي أدى إلى إحالتها إلى اللجان المختصة<sup>(25)</sup>.

وفي الجلسة ذاتها قدم أحمد الخطيب اقتراحاً بخصوص إرسال وفد رسمي وشعبي لتهنئة الحكومة الجزائرية باتفاقية وقف إطلاق النار واعتبار يوم الاتفاقية عيداً وطنياً والاقتراح على الجامعة العربية بجعل ذلك اليوم عيداً وطنياً للعرب جميعاً<sup>(26)</sup> وكذلك التبرع للجزائر بمبلغ مالي وكذلك إقامة مهرجان شعبي احتفالاً بتلك المناسبة<sup>(27)</sup> واتنا على الاقتراح وزير الصحة عبد العزيز الصقر مبيناً أن الفكرة قيمة ومقدرة من جميع الأعضاء<sup>(28)</sup> أما الشيخ جابر الأحمد الصباح وزير المالية فقد رفض مقترح إقامة مهرجان شعبي مبرراً ذلك بضرورة جمع مبلغ من المال وإرساله إلى الجزائر لكونها بحاجة إلى مساعدة مادية وليست بحاجة إلى خطب وكان رأي وزير الداخلية الشيخ سعد الله السالم الصباح بالنسبة لإرسال وفد تهنئة إلى الجزائر هو إرسال وفد واحد لا وفدين كما ينص الاقتراح وأما بالنسبة لاعتبار يوم الاتفاقية عيداً وطنياً فإنه تم الطلب من وزير الخارجية الشيخ صباح

الأحمد الصباح بإثارة ذلك الموضوع في اجتماع الجامعة العربية المزمع انعقاده في الرياض وفي النهاية وافق المجلس على ذلك الاقتراح<sup>(29)</sup>.

وفي الثالث من تموز 1962 عقد المجلس التأسيسي جلسته الرابعة عشرة والتي استؤنف فيها مناقشة قانون السجون الكويتي والذي أوضح فيها الشيخ سعد العبدالله السالم الصباح بصفه وزير الداخلية نتائج دراسة لجنة الشؤون التشريعية مع مندوب وزارة الداخلية واطلع على جميع التعديلات التي أجرتها اللجنة لكنة اختلف مع أعضاء المجلس حول إشراك النيابة العامة مع وزارة الداخلية في الإشراف على السجون وأثناء ذلك بين عثمان خليل عثمان الخبير القانوني للمجلس إن النيابة العامة هي جزء من السلطة القضائية يلزم تدخلها في تنفيذ الأحكام لهذا كان لها الإشراف على السجون ويجب أخبارها بكل الجرائم التي تحصل الأمر الذي دفع الشيخ سعد العبدالله السالم الصباح أن يرد بقوله « أن اشترك النيابة والداخلية قد يحدث تضارب في الاختصاص وقد تأتي الداخلية بنظام لا يعجب النيابة والنيابة تأتي بنظام لا ينطبق مع نظام الداخلية وأن الداخلية هي المشرف الوحيد على السجون » وأمام ذلك الخلاف بين الأعضاء والشيخ سعد العبدالله دفع رئيس المجلس إلى تأجيل بحث مشروع القانون إلى جلسة أخرى<sup>(30)</sup>.

استأنف المجلس التأسيسي جلسته الاعتيادية السادسة عشرة في 31 تموز 1962 وبدأ نقاش مشروع قانون السجون وبخاصة موضوع إشراك النيابة العامة مع وزارة الداخلية في الإدارة والإشراف على السجون وكان اعتراض الشيخ سعد العبدالله على إشراك النيابة العامة مع وزارة الداخلية وقد أخذ بالاقتراح وحصلت موافقة المجلس على أصل المادة الثامنة كما جاءت في أصل مشروع القانون والتي نصت «على ضابط السجن أن يبلغ مدير السجون فوراً نبأ وفاة كل مسجون يموت فجأة أو انتحاراً أو نتيجة لحادث أو يصاب بأي إصابة بالغة أو يفر وبكل جنابة تقع من المسجونين أو عليهم وبكل جنحة خطيرة تقع من المسجونين أو عليهم ولا يكفي فيها الجزاء التأديبي مع إخطار الوزارة فوراً عن هذه الحوادث » مع إلغاء اعتراض عضو اللجنة العضو سليمان أحمد الحداد<sup>(31)</sup>.

وبالانتقال إلى الباب الرابع من مشروع قانون انتخابات أعضاء مجلس الأمة الكويتي، والمتعلقة بمسألة الطعن في صحة العضوية، التي نصت عليها المادة (41) من مشروع قانون الدستور الكويتي (على انه لكل ناخب الحق أن يطلب أبطال الانتخاب الذي حصل في دائرته الانتخابية، ولكل مرشح يمكن له أن يطلب ذلك في الدائرة التي كان مرشحاً فيها، على أن يكون الطلب مصدقاً من مختار المنطقة ويرفع ذلك الطلب إلى مجلس الأمة الكويتي خلال خمسة عشر يوماً من تاريخ إعلان نتائج الانتخابات)، وعند مناقشة تلك المادة من قبل أعضاء المجلس التأسيسي، أكد أحمد الخطيب بأنه يجب اختصار الطعن على المرشح الخصم المنافس للمرشح الأول، وذلك وحسب رأي الخطيب انه يترك عدد كبير من الطعون إذا ترك لكل ناخب حق الطعن إلا أن هذا الرأي لم يعتد به من قبل أعضاء المجلس، لذا عقب الشيخ سعد العبدالله الصباح ، بقوله « أن اقتصر الطعن على المرشح وحده ليس فيه عدالة ، بل ينبغي أن يسمح بالطعن للناخب والمرشح »، وأوضح المستشار القانوني للمجلس عثمان خليل عثمان، بأن ترك الطعن للمرشح والناخب يعد أكثر ديمقراطية<sup>(32)</sup>.

وفي السياق ذاته شدد الشيخ سعد العبدالله الصباح على أن يكون طلب الطعن موقعاً من مختار المنطقة ، الأمر الذي أعتراض عليه أحمد الخطيب بقوله « لا يمكن وضع عملية الطعن بشخص موظف يمكن أن يقول نعم ويمكن أن يقول لا وأن مختار المنطقة يمكن أن يتحيز، ويمكن أن يغيب في مدة الطعن المحددة ، ويمكن أن توكل عملية الطعن إلى كاتب عدل بدلاً عن مختار المنطقة »، مقابل ذلك رد الشيخ سعد العبدالله الصباح في رده على أحمد الخطيب ، بأنه إذا غاب مختار المنطقة على وزير الداخلية أن يعين واحداً مكانه وبعد نقاش طويل تمت موافقة المجلس على تأكيد الشيخ سعد العبدالله الصباح حول مسألة مختار المنطقة ، أما أحقية الطعن لكل ناخب أو لكل مرشح، فتم حسمها بالتصويت فكانت النتيجة أن يكون حق الطعن لكل ناخب ومرشح<sup>(33)</sup>. من الواضح أن إصرار الشيخ سعد العبدالله على تكون عملية طلب الطعن في صحة الانتخاب محصورة وموقعة من مختار المنطقة شرطاً أساسياً، وذلك لتكون أحد أدوات السلطة التنفيذية في السيطرة على الدوائر الانتخابية بما يضمن للحكومة تسيير الانتخابات بما يخدم مصالحها.



ويبدو من استعراض محاضر المجلس التأسيسي الكويتي قد سجلت عليه بعض الملاحظات وعلى الرغم من إن الكويت ومن مدة غير قليلة مارست الحياة النيابية أو الحياة الاستشارية إلا إن شيوخ الأسرة الحاكمة الذين أصبحوا أعضاء معيّنين فقد مارسوا الدكتاتورية أو القوة في فرض آرائهم على أعضاء المجلس في معظم مقترحاته وخصوصاً الشيخ سعد العبدالله السالم الصباح والشيخ جابر العلي الذين كان لهم دور يختلف عن باقي الشيوخ وهو ما أتضح في اعتراضاتهم على مقترحات مشاريع القوانين وخصوصاً في إشراك الأعضاء في لجان المجلس وإن أغلب الاعتراضات تنفذ لهم هذا من جانب ومن جانب آخر يتعلق بالأعضاء أنفسهم وكما يصفهم الدكتور أحمد الخطيب إنهم غير مدركين بالمهمة الموكلة إليهم وحجم المسؤولية الملقاة على عاتقهم وعند افتتاح المجلس كان معظم الأعضاء يقفون في طابور في باب المجلس ليسلموا ويقبلوا رؤوس وأنوف الوزراء من آل الصباح وهو من المحزن والمخل كما وصفهم مما دفع بعض الأعضاء الاتصال برئيس المجلس ليفهمهم على أن يحافظوا على كرامتهم وكرامة المجلس وإن يتركوا تلك العادة التي لا يجب أن يعتادوا عليها<sup>(34)</sup> 0

### المبحث الثاني

#### دور الشيخ سعد العبدالله الصباح في لجنة إعداد الدستور 1962-1963

في الثالث من آذار عام 1962 أنعقد المجلس التأسيسي جلسته السادسة والتي تعد من الجلسات المهمة إذ تم فيها اختيار أعضاء لجان المجلس والتي كان عددها ثمان لجان ومن أهمها لجنة إعداد الدستور<sup>(35)</sup> إذ تكونت تلك اللجنة من خمسة أعضاء وهم الشيخ سعد العبدالله السالم الصباح ورئيس المجلس عبد اللطيف محمد الثنيان وحمود الزيد وزير العدل ويعقوب يوسف الحميضي وسعود العبد الرزاق<sup>(36)</sup> الذي فرضه الشيخ سعد العبدالله رداً على ترشح أحمد الخطيب نفسه للجنة إعداد الدستور لكنه انسحب عندما أدرك أنه غير مرغوب فيهم قبل الشيخ سعد العبدالله السالم الصباح<sup>(37)</sup>.

ومما تجدر الإشارة إليه إن اختيار اللجنة عن طريق الاقتراع السري وكانت نتيجة فرز الأصوات هي حصول يعقوب يوسف الحميضي 28 صوتاً وعبد اللطيف الثنيان الغانم 26 صوتاً وحمود الزيد 25 صوتاً والشيخ سعد العبدالله السالم على 24 صوتاً، وسعود العبد الرزاق 17 صوتاً<sup>(38)</sup>.

وفي 17 آذار 1962 عقدت لجنة إعداد الدستور في مقر المجلس أولى اجتماعاتها وبدأت اللجنة أعمالها في انتخاب يعقوب يوسف الحميضي أمين سر اللجنة وبعدها اقترح الشيخ سعد العبدالله الصباح وقال أرى أن يكون اجتماع اللجنة كل أسبوع مرة أو مرتين على أن يكون انعقادها في يوم السبت من كل أسبوع في الساعة التاسعة صباحاً وتمت الموافقة على ذلك المقترح<sup>(39)</sup>.

وفي الرابع والعشرين من آذار 1962 عقدت اللجنة الدستورية اجتماعها الثاني الذي تحدث فيه الشيخ سعد العبدالله السالم الصباح عن أهمية تلك اللجنة مبيناً إن الهدف الأساسي هو وضع دستور للبلاد يحافظ على الوحدة الوطنية بين الشعب والحكومة<sup>(40)</sup> وناقشت اللجنة بعدها المادة الأولى من الدستور وحصلت الموافقة عليها<sup>(41)</sup> وبعد ذلك بدأت مناقشة مواد الدستور الأخرى المقترحة إذ دار النقاش بخصوص المادة الثانية التي نصت على (إن حكومة الكويت أميرية وراثية في أسرة مبارك الصباح ويصدر أمر أميرى بتنظيم توارث الأمانة) وقد علق حمود الزيد الخالد على ذلك بأنه يجب التعرف على رأي الأمير بخصوص عملية تنظيم وارث الأمانة الذي سانه الشيخ سعد العبدالله بل أنه أكد بضرورة أن تخرج اللجنة برأيها وتنتظر رأي الأمير في ذلك<sup>(42)</sup> وتم الاتفاق على أن يقوم الشيخ سعد العبدالله السالم الصباح باستطلاع رأي الأمير فيما إذا كان ينص موضوع توارث الأمانة بالدستور أم يترك ذلك لأمر أميرى يصدر به وتم تأجيل الموضوع إلى جلسة أخرى<sup>(43)</sup>.

وفي 23 آذار 1962 ناقشت اللجنة الدستورية مسألة توارث الأمانة الذي قدم فيها الخبير القانوني خليل عثمان خليل اقتراح بان البنود الرئيسة الخاصة بنظام توارث الأمانة توضع في الدستور أما النصوص التفصيلية ينظم لها قانون خاص وبأخذ هذا القانون الصفة الدستورية أما اقتراح الشيخ سعد العبدالله السالم الصباح بأن يوضع النظام في الدستور ولا يقتطع منه أي جزء وكذلك أن يوضع في الدستور مسألة اختيار ولي العهد خلال

مدة معينة وبعد المناقشة وافق الجميع على وضع المادة الرابعة (44) من الدستور الخاصة بنظام توارث الأمانة كاملة في صلب الدستور على ضوء ما أقره الشيخ سعد العبد الله السالم الصباح وتمت الموافقة عليها (45) 0 فضلاً عن ذلك فقد أكد على ضرورة (أن رئيس الدولة ذاته مصنونة ولشخصه لا يوجه أي سؤال، وكذلك تحتفظ بقدر من الاستقرار لرئيس الوزراء إذا لم يتولى إحدى الوزارات فيمكن أن توجه إليه أسئلة من أعضاء البرلمان ويترتب على هذه الأسئلة سحب الثقة وعدم إسقاط الوزارة) وبعد توضيح المستشار القانوني وافق أعضاء اللجنة الدستورية على المقترح وهو الأخذ بالنظام البرلماني وإدخال التعديلات من النظام الرئاسي مع الأخذ بعين الاعتبار ما يناسب نظام الحكم في الكويت واقتراح الشيخ سعد العبد الله السالم الصباح (46).

الواقع إن الشيخ سعد العبد الله الصباح كان دقيقاً في أبسط الأمور والقضايا التي طرحها للجنة الدستورية وكثيراً ما يعترض على تلك المسائل ومنها على سبيل المثال تدخله حتى في المقدمة أو الديباجة الخاصة بالدستور والتي عندما عرضت وفي أثناء قراءة مقدمة مشروع الدستور الكويتي على اللجنة الدستورية وهي (نحن عبد الله السالم الصباح أمير دولة الكويت رغبة في استكمال أسباب الحكم الديمقراطي في الاستقلال الذي نعمت به الكويت كاملاً منذ التاسع عشر من حزيران سنة 1961 وأيماناً بدور وطننا في ركب القومية العربية 000 وبناء على ما قرره المجلس التأسيسي صدقنا على هذا الدستور) (47) فقال الشيخ سعد العبد الله أنا أطلب حذف عبارة الاستقلال لأن الكويت كانت مستقلة قبل التاسع عشر من حزيران 1961 الذي هو تاريخ توقيع الاتفاقية بين دولة الكويت وبريطانيا وأيد أعضاء اللجنة الدستورية طرح الشيخ سعد العبد الله السالم الصباح وأيده كذلك المستشار القانوني وعندها قام المستشار القانوني بحذف كلمة (الاستقلال) وأصبحت العبارة (رغبة في استكمال أسباب الحكم الديمقراطي لوطننا العزيز) (48).

وبما أن بعض مواد الدستور أعطت الأمير صلاحيات واسعة من دون الرجوع إلى أي سلطة في البلاد وأنه القائد العام للقوات المسلحة الكويتية وهو الذي يعلن الحرب الدفاعية والأحكام العرفية وعقد الاتفاقيات الدولية (49) وللأمير حق اقتراح القوانين والمصادقة عليها ولا تصدر تلك القوانين إلا إذا أقرها مجلس الأمة لذلك لا بد أن يكون هناك توافق بين الأمير ومجلس الأمة حتى يصبح القانون يحمل صفة الإلزام (50) وجاءت المادة (80) من الفصل الثالث من الدستور والتي قيدت على أن يكون عدد أعضاء مجلس الأمة خمسين عضواً بما فيهم الوزراء المعيّنين عن طريق الانتخاب السري المباشر وفقاً للأحكام بينها قانون الانتخابات وفي أثناء طرحها للمناقشة على لجنة أعداد الدستور عارضها الشيخ سعد العبد الله السالم الصباح بقوله ((أن مجلسنا الحالي يتكون من عشرين عضواً منتخباً وليس من صالح البلد أن نطفر مرة واحدة إلى خمسين عضواً كما إن نسبة الخمسين عضواً كبيرة بالنسبة لسكان الكويت وأنا أفضل التقليل من هذا العدد)) (51) ونتيجة لذلك جرت محاولات عديدة من قبل أعضاء اللجنة الدستورية لاقتناعه لكنه أصر على رأيه وسانده في ذلك الخبير القانوني من أجل تقليل عدد أعضاء مجلس الأمة وبعد محاولات عديدة ونقاش طويل وتدخل الأمير وافق على أن يكون عدد أعضاء المجلس خمسين عضواً (52) 0

وفي الاجتماع الحادي عشر للجنة الدستورية التي انعقدت في الخامس من حزيران 1962 طرحت المادة (99) من الفصل الثالث للنقاش والتي نصت (الوزراء الذين ليسوا أعضاء منتخبين في مجلس الأمة لهم حق الحضور والاشتراك في مناقشات مجلس الأمة دون أن يكون لهم حق التصويت) لهذا أعترض الشيخ سعد العبد الله على ذلك (53) وأقترح منح جميع الوزراء حق التصويت في مجلس الأمة الأمر الذي عارضه أعضاء اللجنة وأمام تلك المعارضة وإصرار الشيخ سعد العبد الله على رأيه دارت مناقشات طويلة انتهت بموافقة الشيخ سعد على أن يكون عدد الوزراء عشرين شرط أن يمنح لهم حق التصويت (54) وقام المستشار القانوني عثمان خليل عثمان بإعادة صياغة المادة (99) من جديد بحيث تحذف عبارة (ولا يكون لهم حق التصويت) وتوضع بدلاً منها عبارة (ويكون لهم حق التصويت) وتمت الموافقة عليها (55) ومع ذلك وخلال الاجتماع الرابع عشر تم حذف تلك المادة بعد إدخال تعديل أقرته اللجنة الدستورية بناءً على طلب الشيخ سعد العبد الله السالم الصباح بأن يكون جميع الوزراء أعضاء في مجلس الأمة فلا حاجة بعد ذلك للكلام عن حقهم في الحضور والتصويت (56) 0 الواقع إن أعضاء لجنة أعداد الدستور كانوا قد واجهوا صعوبة كبيرة في مناقشة مواد الدستور وبخاصة من قبل الشيخ سعد العبد الله السالم الصباح الذي كان يعترض على معظم اقتراحات مشاريع القوانين في الدستور،

وعندما طرحت المادة (101) للمناقشة<sup>(57)</sup> خلال اجتماعهم المنعقد في 16 حزيران 1962 والتي كانت بخصوص إعطاء أعضاء المجلس الحق في ممارسة حقهم النيابي في موضوع طرح الثقة من عدمها عن الوزير جوبهوا بمعارضة شديدة من الشيخ سعد العبدالله السالم الصباح الذي طلب من اللجنة أن يكون طرح الثقة عن الوزير بأغلبية ثلثي الأعضاء في المجلس بما فيهم الوزراء لكن أعضاء اللجنة رفضوا الاقتراح وأكدوا بأنه إذا تمت الموافقة على ذلك النحو فسيكون المجلس دورة شكلياً دون فائدة، ونتيجة الاختلاف في وجهات النظر انعقدت عدة اجتماعات من أجل حسم مسألة المادة (101) كانت نتيجتها إخفاق أعضاء اللجنة في إقناع الشيخ سعد العبدالله السالم الصباح في التراجع عن رايه ولهذا قرروا طرحها على المجلس التأسيسي الكويتي الذي بدوره رفض من قبل الشيخ سعد العبدالله مما جعل أعضاء اللجنة في موقف صعب مما حدا بهم التوجه إلى الشيخ عبدالله السالم الصباح أمير البلاد وأخذ رأيهم وقد وعدهم بالتدخل لإنهاء الخلاف حول تلك المادة<sup>(58)</sup> وفي الاجتماع السابع عشر جاء رد الأمير بخصوص الخلاف في موضوع المادة (101) مبيناً أنه أرسل إلى وزير الداخلية للتفاهم معه حول إزالة كل العقبات وتقريب وجهات النظر بين أعضاء اللجنة والشيخ سعد العبدالله ، وفي تلك الأثناء توسط المستشار القانوني عثمان خليل عثمان من أجل إقناع الشيخ سعد العبدالله ، لكن أمير البلاد<sup>(59)</sup> الشيخ عبدالله السالم الصباح أستطاع تذليل العقبات وإزالة الخلافات بين أعضاء اللجنة والشيخ سعد العبدالله وقد وافق في تغيير موقفه مع اللجنة وأصبحت مسألة سحب الثقة عن الوزير بأغلبية الأعضاء المؤلف منهم مجلس الأمة الكويتي من غير وزراء مع عدم اشتراك الوزراء في التصويت على سحب الثقة من الوزير<sup>(60)</sup>

يتضح من إصرار الشيخ سعد العبدالله على جعل الوزراء لهم حق التصويت على سحب الثقة من الوزير ذلك لان الوزراء اغلبهم من الأسرة الحاكمة واشراكهم في التصويت يعني عدم قدرة بقية أعضاء المجلس المنتخبين من سحب الثقة من أي وزير وبذلك تهيمن السلطة التنفيذية على السلطة التشريعية<sup>(61)</sup> ومع ذلك كانت اعتراضات الشيخ سعد العبدالله لم تنتهي عند ذلك الحد بل إنها كانت تتجدد باستمرار ومع طرح أي مادة دستورية وبخاصة المواد التي تخص الاختصاصات التي كان يتمتع بها شيوخ الأسرة الحاكمة وعندما طرحت للنقاش المادة (124)<sup>(61)</sup> أعترض عليها الشيخ سعد العبدالله مبيناً لابد أن تكون الإدارة التي تنظم بموجبها الأسس العامة للوزارات المرسوم وليس القانون واقتراح حذف عبارة يضع القانون الأسس العامة والواضح من كلامه إن القانون يحتاج موافقة مجلس الأمة وهو لا يريد ذلك أما المرسوم فلا يحتاج إلى ذلك<sup>(62)</sup> وبعد النقاش الطويل اتفق أعضاء اللجنة على عرض المسألة على أمير البلاد الشيخ عبدالله السالم لكن الشيخ سعد العبدالله الصباح رفض ذلك مما جعل أعضاء اللجنة أن يذعنوا لإمام إصراره وتمت الموافقة على أن تحذف عبارة يضع القانون وتوضع مكانها عبارة يعين القانون الذي يشرعه مجلس الأمة الأسس العامة للوزارات ومرتببات رئيس مجلس الوزراء<sup>(63)</sup>

ويتبين من خلال ذلك إن اعتراضات الشيخ سعد العبدالله السالم الصباح على أعضاء اللجنة الدستورية هو من أجل الضغط عليهم لكي يرجعوا أو يعودوا في أي قرار معترض عليه من قبل الشيخ سعد العبدالله إلى أمير البلاد حتى لا يهشم دور الأمير مما يدل على هيمنة السلطة التنفيذية على المجلس التشريعي من خلال توجه الأعضاء بأي خلاف إلى الأمير لحله ، فضلاً عن ذلك يتضح إن الشيخ سعد العبدالله كان يحاول أن لا تسن قوانين تسلب العائلة الحاكمة من امتيازاتها وصلاحياتها<sup>(64)</sup>

وفيما يخص إعلان الحكم العرفي من قبل الأمير والذي ورد في المادة (69) من الدستور الكويتي وهو أن يعلن الأمير الحكم العرفي في أحوال الضرورة التي حددها القانون والإجراءات والضمانات المنصوص عليها وتشترط موافقة مجلس الأمة مقدماً على الحكم العرفي بأغلبية ثلثي الأعضاء الحاضرين فإذا تعذر اجتماع المجلس تم إعلان الحكم العرفي بمرسوم أميري على أن يدعى المجلس للانعقاد فوراً للبت في مصير الحكم العرفي ولو كان هذا المجلس منحللاً ويشترط في استمرار الحكم العرفي أن يصدر بذلك قرار من المجلس بأغلبية ثلثي الأعضاء<sup>(64)</sup> وكان اعتراض الشيخ سعد العبدالله على كلمة وتشترط الواردة في المادة وكذلك على مفهوم العذر وكيف يفسر العذر المطلوب فقد فسر المستشار القانوني عثمان خليل عثمان كلمة العذر مبيناً يفسره الأمير وقال الشيخ سعد العبدالله يجب حذف كلمة يشترط لأنها تقيد الأمير وعلية الأخذ برأي المجلس وقد لا تسمح



الظروف بذلك<sup>(65)</sup> وبعد النقاش تمت موافقة اللجنة على التعديل والذي أصبحت بموجبه المادة تنص ((يكون إعلان الأحكام العرفية بمرسوم أميري وذلك مراعاة لضرورة السرعة في عمليات الدفاع هذا وكل نص مماثل له في الدستور لا يمنع رئيس الدولة أو الحكومة من رأي مجلس الأمة في الأمر مقدماً إذا سمحت الظروف بذلك وهذا أمر متروك لتقدير الأمير وحكومته دون إلزام ) كذلك اشترطت هذه المادة عرض مرسوم الحكم العرفي على مجلس الأمة خلال خمسة عشر يوماً وهذه المدة هي الحد الأعلى لمهلة العرض ولكن هذا لا يمنع من إجراء العرض قبل ذلك<sup>(66)</sup>.

إلى جانب تلك القضايا فقد كان للشيخ سعد العبدالله الصباح رأي في المادة الدستورية التي تخص حق الأمير في إعلان الحرب ، إذ كان من المقترح أن يحصل الأمير على موافقة مجلس الدفاع الوطني ومجلس الأمة بأغلبية ثلثي الأعضاء الحاضرين ولكن الشيخ سعد العبدالله الصباح وبعد أن استفسر عن معنى الحرب الواردة في المادة وتمت اجابته من قبل المستشار القانوني بأن الحرب هي الحرب الدفاعية (أي عندما تتعرض دولة الكويت إلى هجوم من قبل دولة أخرى) وهنا رفض الشيخ سعد العبدالله السالم الصباح ذلك الأمر وأصر على رفع الموافقة المشروطة أي أن يقوم الأمير بإعلان الحرب مجرد تعرض البلاد إلى هجوم مؤكداً ((إن عملية إعلان الحرب يجب أن لا تكون مشروطة وبخاصة إذا تعرض البلد إلى هجوم مفاجئ فهل ينتظر الأمير حتى يجتمع مجلس الأمة ويعطي موافقة على إعلان الحرب يكون بذلك العدو قد احتل البلد وأن أخذ موافقة مجلس الأمة هي مسألة روتينية ولا ضرورة للنص عليها )) ونتيجة لذلك تم حذف الفقرة الأخيرة من المادة التي توجب حصول موافقة مجلس الأمة<sup>(67)</sup>0

وفي أثناء الجدل حول موضوع ولي العهد والكيفية التي ينصب فيها ومن حيث المبدأ اتفقت اللجنة على أن يختار الأمير ولي عهده خلال سنة من تاريخ توليه الإمارة ، وفق الشروط أما أن يكون بأمر أميري أو بقانون لذلك استفهم الشيخ سعد العبدالله حول ذلك مطالباً بمعرفة ما هي الشروط اللازم توفرها في ولي العهد ومضيفاً هل من الشروط أن يكون من صلب مبارك أم لا كذلك يجب إن لا يكون الترشيح عن طريق الانتخاب أي ترشح العائلة الحاكمة ثلاثة مرشحين ويتم انتخاب احدهم ومن المستحيل تطبيقه<sup>(68)</sup> وبعد نقاش وجدل طويل واتفقت اللجنة أخيراً مع الشيخ سعد العبدالله على تغيير كلمة يرشح الأمير وتوضع بدلها كلمة يزكي<sup>(69)</sup>0

انتهت اللجنة الدستورية من إعداد مشروع الدستور بعد أن عقدت ثلاث وعشرون اجتماعاً ناقش المجلس التأسيسي مشروع الدستور في سبع جلسات استغرقت شهرين وخصصت جلستين لمناقشة المذكرة التفسيرية<sup>(70)</sup> وبعدها رفع مشروع الدستور ومذكرته التفسيرية إلى الأمير بتاريخ 9 تشرين الثاني 1962 للمصادقة عليه ، وصادق الأمير عليه في 11 من تشرين الثاني 1962 دون إدخال أي تعديل عليه ونشر في الجريدة الرسمية في 12 تشرين الثاني 1962 ، ونص الدستور على أن يعمل به من تاريخ اجتماع مجلس الأمة على أن لا يتأخر ذلك الاجتماع عن شهر كانون الثاني 1963<sup>(71)</sup> واجتمع المجلس فعلاً في 29 كانون الثاني 1963 وبدأ العمل بالدستور من ذلك التاريخ<sup>(72)</sup> والجدير بالذكر إن المذكرة التفسيرية تعد ملزمة بالتفسير الوارد بها وجزءاً متمماً للدستور<sup>(73)</sup>.

وبعد أن صادق أمير الكويت الشيخ عبد الله السالم الصباح على الدستور وجه وزير الداخلية الشيخ سعد العبد الله السالم الصباح بمناسبة إصدار الدستور أكد فيها قائلاً (( أن الدستور ماثرة من مآثر أمير الكويت التي سيسجلها له التاريخ ويكون مفخرة لنا ولأولادنا كما يعطي للعالم الخارجي صورة حقيقية عن تكاتف أبناء الكويت وتعاونهم ... ، أني أرجو لوطني العزيز التقدم ولازدهار في قائدنا وأميرنا الشيخ عبد الله السالم ))<sup>(74)</sup>.

## الخاتمة

أستطاع الشيخ سعد العبد الله الصباح من الظهور بدوره كعضو بارز ومؤثر خلال اجتماعات المجلس التأسيسي الكويتي ولجنة أعداد الدستور وأن يقف حائلاً أمام تمرير بعض مقترحات القوانين التي كانت تطرح خلال جلسات المجلس التأسيسي مبراراً ذلك للحفاض على مصلحة الكويت العليا، ومن جهة أخرى سعى من أجل كسب ثقة أعضاء المجلس في بعض القوانين الأخرى .



وتجسد نشاطه في لجنة إعداد الدستور خصوصاً في الاعتراضات التي كان يقدمها مما جعل أعضاء اللجنة في موقف حرج في تمرير بعض القوانين والتي أصر على أن تكون وفق رايه بما يخدم مصلحة العائلة الحاكمة في الكويت . ومن جانب آخر سعى بكل ما لديه من قوة من أجل الحفاظ على مكتسبات العائلة المالكة في الكويت وتضمن تلك المكتسبات في نصوص الدستور ، حتى تتمكن الحكومة الكويتية من السيطرة بصورة كاملة وبصفة دستورية تهر بها أمام الرأي العام الكويتي .

## الهوامش

- (1) يعود تشكيل أول مجلس استشاري في الكويت الى عام 1921 ذلك في عهد الشيخ أحمد الجابر الصباح على أثر عريضة قدمها مجموعة من التجار وكبار الوجهاء في الكويت في التاسع والعشرون من آذار 1921 إلى الشيخ أحمد الجابر الصباح من أجل إنشاء مجلس استشاري لإدارة أمور البلاد وكان اختيار أعضاء المجلس عن طريق التعيين وفي عام 1931 صدر قانون البلدية ونصت المادة الأولى منه على أن يتألف المجلس البلدي من اثني عشر عضواً وحددت المادة الثانية أن كون الرئيس من آل صباح وفي المادة الثالثة منه حدد من يحق له لهم الانتخاب، أجريت الانتخابات وتأسس مجلس للبلدية في عام 1934 والتي تعتبر أولى تجارب الانتخابات في تاريخ الكويت واستمرت حركة المطالبة بالإصلاحات وتمخض عنها إقامة مجلس المعارف الذي تم تأسيسه عام 1936 إلا أن تلك التجربة لم تستمر طويلاً مما أدى إلى حل مجلس المعارف بسبب تعارضه مع سلطات الشيخ أحمد الجابر الصباح وألقيه استقالة أعضاء المجلس البلدي استمرت الحركة الأهلية وتشكلت في عام 1937 الكتلة الوطنية التي كانت تسعى إلى جملة من الإصلاحات من ضمنها إقامة مجلس تشريعي فعلاً تم تشكيل المجلس الاستشاري في عام 1938 وتكون من أربعة عشر عضواً منه عشرة أعضاء منتخبين من عامة الشعب وأربعة أعضاء معينين من شيوخ الأسرة الحاكمة واختير الشيخ عبدالله السالم الصباح وتعد هي أكثر نضجاً من سابقتها كونها حركة منظمة ولها برنامج اصلاحي متكامل وكانت نتيجة تلك التجربة كسابقاتها فتم حل المجلس من قبل الشيخ أحمد الجابر الصباح في 25 آذار 1939 ونضجت الديمقراطية الكويتية في تأسيس المجلس التأسيسي عام 1962 ينظر ، عبد الرزاق عيسى ، الكويت في ظل حكم آل الصباح ، دار الكتب والدراسات العربية ، ب ت ، ص 154؛ نجلاء حسين ، فاضل جاسم ، الحركة الديمقراطية الأولى في الخليج العربي ( الكويت نموذجاً 1920-1940 ) ، مجلة كلية التربية الأساسية ، جامعة المستنصرية ، المجلد 22، العدد 96، 2016، ص 263؛ محمد حسن العبدروس ، تاريخ الكويت الحديث والمعاصر ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة ، ص 163 .
- (2) أحمد الخطيب ، الكويت من الإمارة إلى الدولة ، ج 2، ط 2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب العربي 2009، ص 227-228
- (3) دعاء علي سرحان الزبيدي ، المجلس التأسيسي الكويتي 1961-1963 دراسة تاريخية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة ، 2017 ، ص 40 .
- (4) المصدر نفسه ، ص 42
- (5) طيبة خلف عبدالله ، التطور التاريخي للمجالس التشريعية في الكويت 1921-1976، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الآداب، جامعة البصرة، 1986، ص 84
- (6) عبد اللطيف محمد الثنيان : من مواليد الكويت عام 1912 درس في المدرسة المباركية والأحمدية وبعدها سافر إلى الهند وأكمل الدراسة فيها وبعدها رجع إلى الكويت وعمل في التجارة وأسس هو وعبدالله الحمد الصقر الكتلة الوطنية وانتخب في عام 1938 عضواً للمجلس التشريعي الكويتي والذي تكون من أربعة عشر عضواً وبعد حل المجلس والأحداث التي صاحبت ذلك تم سجنه ثلاث سنوات وأطلق سراحه ثم أصبح رئيساً للمجلس التأسيسي سنة 1962 توفي سنة 1988 ينظر ، دعاء علي سرحان ، المصدر السابق ، ص 44.
- (7) أمين سعيد، الخليج العربي في تاريخه السياسي ونهضته الحديثة ، دار الكتاب العربي، ب ت ، ص 196.
- (8) دولة الكويت ، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي ، محضر الجلسة الأولى، 20 كانون الثاني 1962 ، ص 4؛ محمد مبارك العجمي، الإصلاح السياسي في الكويت وأثره في التغيير 1991-2010 ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب والعلوم ، جامعة الشرق الأوسط ، 2010، ص 43
- (9) الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي ، محضر الجلسة الأولى ، 20 كانون الثاني 1962 ، ص 5.
- (10) علي محمد الرضوان من مواليد الكويت في 10/أيار/ 1937 درس القانون في جامعة القاهرة 1955-1960 وعمل في المحاماة 1961-1962 ، أمين عام المجلس التأسيسي 1962-1963 أمين عام مجلس الأمة 1963-1964 نائب مدير

عام شركة البترول الوطنية 1964-1970 عضو مجلس إدارة شركة المجموعة الكويتية للنفط والغاز 1974-1975 عضو  
<http://backup.kracs.org.kw/?founder=ali-mohamed-alradwan&lan> لجنة سوق الكويت للأوراق المالية 1984-2005 للمزيد ينظر،  
[mohamed-alradwan&lan](http://mohamed-alradwan&lan)

- (11) دولة الكويت، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي، محضر الجلسة الثانية، 31 كانون الثاني 1962، ص2.
- (12) دعاة علي سرحان الزبيدي، المصدر السابق ص47.
- (13) دولة الكويت، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي، محضر الجلسة الثانية 31 كانون الأول 1962، ص4.
- (14) دولة الكويت، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي، محضر الجلسة الثانية 31 كانون الأول 1962، ص5.
- (15) دولة الكويت، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي، محضر الجلسة الرابعة 24 شباط 1962، ص2.
- (16) دولة الكويت، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي، محضر الجلسة الرابعة، 24 شباط 1962، المصدر السابق ص3.
- (17) دولة الكويت، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي، محضر الجلسة الرابعة، 24 شباط 1962، المصدر السابق ص8.
- (18) دولة الكويت، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي، محضر الجلسة الخامسة 27 شباط 1962، ص3.
- (19) دولة الكويت، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي / محضر الجلسة الرابعة 24 شباط 1962، ص15.
- (20) دولة الكويت، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي، محضر الجلسة الرابعة، 24 شباط 1962، ص18-19.
- (21) دولة الكويت، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي، محضر الجلسة الخامسة 27 شباط 1962، ص2.
- (22) دولة الكويت، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي، محضر الجلسة الخامسة 27 شباط 1962، ص4.
- (23) دولة الكويت، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي، محضر الجلسة السابعة 20 آذار 1962، ص2.
- (24) دعاة علي السرحان، المصدر السابق، ص72.
- (25) دولة الكويت، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي، محضر الجلسة السابعة، 20 آذار 1962، ص03.
- (26) اتفاقية الجزائر وهي اتفاقية إيفيان التي وقعت بين الحكومة الفرنسية برئاسة الجنرال ديغول وجمهورية التحرير الجزائرية في 19/3/1962 في مدينة لي روس والتي نصت على وقف إطلاق النار بين الجانبين والاعتراف بالجزائر كدولة مستقلة ذات سيادة، وكذلك نصت على إطلاق سراح المعتقلين من السجون الفرنسية في مدة عشرة أيام بعد إعلان الاستقلال وتم الاتفاق بين الجانبين على تعويض اللاجئين الجزائريين وكذلك استخدام بعض المطارات الجزائرية للتحميل والتفريغ، للمزيد ينظر، بن يوسف بن خدة، نهاية حرب التحرير في الجزائر، اتفاقيات إيفان، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ت.
- (27) دولة الكويت، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي، محضر الجلسة السابعة 20/3/1962، ص4.
- (28) أحمد الخطيب، الكويت من الإمارة إلى الدولة، ج1، ص238-239.
- (29) دولة الكويت، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي، محضر الجلسة الثامنة 27/3/1962، ص5.
- (30) دولة الكويت، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي، محضر الجلسة الرابعة عشرة 3 تموز 1962، ص8-9.
- (31) دولة الكويت، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي، محضر الجلسة السادسة عشرة، 31 تموز 1962، ص4-5.
- (32) دولة الكويت، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي، محضر الجلسة (28)، 10 تشرين الثاني 1962، ص19.
- (33) دولة الكويت، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي، محضر الجلسة الثامنة والعشرون، ص20-23.
- (34) أحمد الخطيب، الكويت من الإمارة إلى الدولة، ج1، ص230.
- (35) كاظم عبد الزهرة أبو عيون، أحمد الخطيب وأثره في المعارضة النيابية في الكويت حتى عام 1996، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة واسط، 2016، ص64.
- (2) مجموعة باحثين، الشيخ سعد العبد الله الصباح لمحات مشرقة من حياته، مركز البحوث والدراسات الكويتية، الكويت، 2004، ص13.
- (37) أحمد الخطيب، الكويت من الإمارة إلى الدولة، ج2، ص231.
- (38) دولة الكويت، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي، محضر الجلسة السادسة 3 آذار 1962، ص2.
- (39) دولة الكويت، الأمانة العامة للجنة كتابة الدستور الكويتي، محضر الجلسة الأولى 17 آذار 1962، ص2.

- (40) دولة الكويت، الأمانة العامة للجنة كتابة الدستور الكويتي ، محضر الجلسة الثانية 24 آذار 1962، ص2.
- (41) المادة الأولى وتنص الكويت دولة عربية مستقلة ، ذات سيادة تامة ، لا يجوز التخلي عن أي جزء من أراضيها والشعب الكويتي جزء من الأمة العربية ، دولة الكويت ، مجلس الأمة الكويتي ، الدستور الكويتي ، الباب الأول ، المادة الأولى، ص1 .
- (42) دولة الكويت ، الأمانة العامة لمجلس الأمة الكويتي ، محاضر اجتماعات لجنة الدستور، ط1، 2013 ، ص24.
- (43) دولة الكويت، الأمانة العامة للجنة كتابة الدستور الكويتي، محضر الجلسة الثانية، 24 آذار 1962 ، ص30
- (44) المادة الرابعة تنص ، الكويت إمارة وراثية في ذرية المغفور له مبارك الصباح وبعين ولي العهد خلال سنة على الأكثر من تولية الإمارة وكون تعيينه بامر أمير بني على تزكية الأمير ومبايعة من مجلس الأمة تتم في جلسة خاصة بموافقة أغلبية الذين يتألف منهم المجلس وفي حالة عدم التعيين على النحو السابق يزكي الأمير لولاية العهد ثلاثة على الأقل من الذرية المذكورة فيبيع المجلس أحدهم ولياً للعهد ويشترط في ولي العهد أن يكون رشيداً عاقلاً وأبناً شرعياً لأبوين مسلمين نظم سائر الأحكام الخاصة بتوارث الإمارة قانون خاص صدر في خلال سنة من تاريخ العمل بهذا الدستور وتكون له صفة دستورية فلا يجوز تعديله إلا بالطريقة المقررة لتعديل الدستور ، ينظر ، دولة الكويت ، الأمانة العامة لمجلس الأمة الكويتي ، الدستور الكويتي ؛ عبد الهادي محمد، جريدة الشاهد ، الكويت، 11 تشرين الثاني 2012 ، www.alshedkw.com
- (45) دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور الكويتي ، محضر الجلسة التاسعة 23 أيار 1962 ، ص6.
- (46) دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور الكويتي ، محضر الجلسة التاسعة 23 أيار 1962، ص3 .
- (47) أمل عجيل ، موسوعة قصة وتاريخ الحضارات بين الأمم واليوم ، الكويت والبحرين ، القسم الأول الكويت ، الكويت ، 1998، ص22 .
- (48) دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور الكويتي ، محضر الجلسة التاسعة في 31 أيار 1962، ص1-2 .
- (49) دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور الكويتي ، محضر الجلسة العاشرة 2 حزيران 1962، ص3؛ محضر الجلسة الثالثة عشرة لأجتماعات لجنة إعداد الدستور 16 حزيران 1962، ص13 .
- (50) وليد سالم محمد ، تحديات التجربة البرلمانية في الكويت ، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل ، العدد (الرابع) 2012، ص655 .
- (51) دعاء علي سرحان الزبيدي ، المصدر السابق، ص155؛ دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة كتابة الدستور الكويتي ، محضر الجلسة الحادية عشرة ، 5 حزيران 1962 ، ص2 .
- (52) دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور ، دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور ، محضر الجلسة الحادية عشرة 5 حزيران 1962، ص2
- (53) [ دولة الكويت،الإمانة العامة للجنة إعداد الدستور، محضر الجلسة الحادية عشرة 5 حزيران 1962، ص13
- (54) دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور ، محضر الجلسة الحادية عشرة 5 حزيران 1962، ص3-12
- (55) دولة الكويت ، أمانة العامة للجنة إعداد الدستور ، محضر الجلسة الثالثة عشرة ف 16 حزيران 1962 ، ص17
- (56) دولة الكويت ، الأمانة العامة لمجلس الأمة الكويتي ،محاضر اجتماعات لجنة إعداد الدستور ، محضر الجلسة الرابعة عشرة في 23 من حزيران 1962،المصدر، ص239
- (57) المادة (101) ونصت إذا قرر مجلس الأمة عدم الثقة بأحد الوزراء أعتبر الوزير معتزلاً من تاريخ قرار عدم الثقة ولا يجوز طرح موضوع الثقة بالوزير على مجلس الأمة إلا بناءً على طلبه أو طلب من ربع أعضاء المجلس على الأقل ولا يجوز للمجلس أن يصدر قراره في الطلب قبل سبعة أيام من تاريخ تقديمه ، ويكون سحب الثقة من الوزير بأغلبية ثلثي الأعضاء.
- (58) دعاء علي سرحان الزبيدي ، المصدر السابق، ص157؛ دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور الكويتي ، محضر الجلسة الثالثة عشرة في 16 حزيران 1962 ، ص4-6
- (59) دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور الكويتي ، محضر الجلسة السابعة عشرة في 30 آب 1962، ص2
- (60) دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور الكويتي ، محضر الجلسة السابعة عشرة في 30 آب محضر الجلسة السابعة عشرة في 30 آب 1962، ص8-9.

- (61) المادة (124) : يضع القانون الأسس العامة لتنظيم الوزارات وبين المهام المنوطة بكل منهما والقواعد الأصولية لطريقة العمل فيها كما يعين مرتبات رئيس مجلس الوزراء وتسري في شأن رئيس مجلس الوزراء سائر الأحكام الخاصة بالوزراء ما لم يرد نص على خلاف ذلك
- (62) دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور الكويتي ، محضر الجلسة السادسة عشرة في 10 تموز 1962 ، ص 8 ؛ محضر الجلسة الخامسة عشرة 30 حزيران 1962 ، ص 22
- (63) دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور الكويتي ، محضر الجلسة السابعة عشرة في 30 آب 1962 ، ص 11
- (64) دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور الكويتي ، محضر الجلسة العاشرة في 2 حزيران 1962 ، ص 15
- (65) دولة الكويت الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور الكويتي ، محضر الجلسة الثانية عشرة في 9 حزيران 1962 ، ص 13-15.
- (66) دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور الكويتي ، محضر الجلسة الثالثة والعشرون في 27 تشرين الأول 1962 ، ص 12
- (67) دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور الكويتي ، محضر الجلسة العاشرة في 2 حزيران 1962 ، ص 23-24
- (68) دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور الكويتي م محضر الجلسة العشرون في 20 تشرين الأول 1962 ، ص 3-4؛ الجلسة التاسعة في 31 آيار 1962 ، ص 5-6
- (69) دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور الكويتي ، محضر الجلسة الحادية والعشرون في 22 تشرين الأول 1962 ، ص 2
- (70) محمد سامي حسن الصافي ، التجربة البرلمانية في دولة الكويت بعد عام 1991 ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم السياسية ، فرع النظم السياسية ، جامعة بغداد ، 2010 ، ص 79
- (71) حسين محمد البجارنة ، دول الخليج العربي الحديثة ، علاقاتها الدولية وتطور الأوضاع السياسية والقانونية والدستورية فيها ، مؤسسة الحياة للنشر ، بيروت - لبنان ، 1973 ، ص 92
- (72) يحيى الجمل ، النظام الدستوري في الكويت ، مطبوعات جامعة الكويت ، الكويت ، 1970 ، ص 136
- (73) عادل الطبطبائي ، الوثائق الدستورية الكويتية 1921-1962 ، الكويت ، ط 1 ، 2000 ، ص 55.
- (74) اسكندر معروف ، الكويت لأولؤة الخليج ، مطابع دار التضامن ، بغداد ، 1965 ، ص 112.

## المصادر

### الوثائق المنشورة

1. دولة الكويت ، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي ، محضر الجلسة الأولى ، 20 كانون الثاني 1962 .
2. دولة الكويت ، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي ، محضر الجلسة الثانية 31 كانون الأول 1962 .
3. دولة الكويت ، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي ، محضر الجلسة الرابعة 24 شباط 1962
4. دولة الكويت ، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي ، محضر الجلسة الخامسة 27 شباط 1962 .
5. دولة الكويت ، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي ، محضر الجلسة الخامسة 27 شباط 1962 .
6. دولة الكويت ، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي ، محضر الجلسة السادسة 3 آذار 1962 .
7. دولة الكويت ، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي ، محضر الجلسة السابعة 20 آذار 1962 .
8. دولة الكويت ، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي ، محضر الجلسة الثامنة 27/3/1962 .
9. دولة الكويت ، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي ، محضر الجلسة الرابعة عشرة 3 تموز 1962 .
10. دولة الكويت ، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي ، محضر الجلسة السادسة عشرة ، 31 تموز 1962
11. دولة الكويت ، الأمانة العامة للمجلس التأسيسي الكويتي ، محضر الجلسة (28) ، 10 تشرين الثاني 1962
12. دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة كتابة الدستور الكويتي ، محضر الجلسة الأولى 17 آذار 1962 .
13. دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة كتابة الدستور الكويتي ، محضر الجلسة الثانية 24 آذار 1962



14. دولة الكويت ، الدستور الكويتي ، الباب الأول ، المادة الأولى .
  15. دولة الكويت ، الأمانة العامة لمجلس الأمة الكويتي ، محاضر اجتماعات لجنة الدستور، ط1، 2013
  16. ، دولة الكويت ، الأمانة العامة لمجلس الأمة الكويتي ، الدستور الكويتي.
  17. دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور الكويتي ، محضر الجلسة التاسعة 23 أيار 1962.
  18. دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور الكويتي ، محضر الجلسة العاشرة في 2 حزيران 1962
  19. دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور / محضر الجلسة الحادية عشرة، 5 حزيران 1962
  20. دولة الكويت الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور الكويتي ، محضر الجلسة الثانية عشرة، 9 حزيران 1962.
  21. دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور ، محضر الجلسة الثالثة عشرة ف 16 حزيران 1962
  22. دولة الكويت ، الأمانة العامة لمجلس الأمة الكويتي ، محاضر اجتماعات لجنة أعداد الدستور ، محضر الجلسة الرابعة عشرة في 23 من حزيران 1962
  23. دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور الكويتي ، محضر الجلسة السابعة عشرة في 30 آب 1962
  24. دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور الكويتي م محضر الجلسة العشرون في 20 تشرين الأول 1962، ص3-4؛ الجلسة التاسعة في 31 أيار 1960.
  25. دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة إعداد الدستور الكويتي ، محضر الجلسة الحادية والعشرون في 22 تشرين الأول 1962
  26. دولة الكويت ، الأمانة العامة للجنة أعداد الدستور الكويتي ، محضر الجلسة الثالثة والعشرون في 27 تشرين الأول 1962
- المذكرات الشخصية:**
27. احمد الخطيب ، الكويت من الإمارة إلى الدولة ، ج1، الدار البيضاء ، المغرب العربي ، 2007.
  28. احمد الخطيب ، الكويت من الإمارة إلى الدولة ، ج2 ، ط2، الدار البيضاء ، المغرب العربي ، 2009
- الرسائل الجامعية :**
29. محمد سامي حسن الصافي ، التجربة البرلمانية في دولة الكويت بعد عام 1991، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم السياسية ، فرع النظم السياسية ، جامعة بغداد ، 2010
  30. محمد مبارك العجمي، الإصلاح السياسي في الكويت وأثره في التغير 1991-2010 ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب والعلوم ، جامعة الشرق الأوسط ، 2010 .
  31. طيبة خلف عبدالله ، التطور التاريخي للمجالس التشريعية في الكويت 1921-1976، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الآداب، جامعة البصرة، 1986، ص84
  32. كاظم عبد الزهرة ابو عيون ، أحمد الخطيب وأثره في المعارضة النيابية في الكويت حتى عام 1996 ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة واسط ، 2016
- الكتب العربية:**
33. أسكندر معروف ، الكويت لأولؤة الخليج ، مطابع دار التامن ، بغداد ، 1965
  34. أمين سعيد، الخليج العربي في تاريخه السياسي ونهضته الحديثة ، دار الكتاب العربي، ب ت ، ص196
  35. بن يوسف بن خده ، نهاية حرب التحرير في الجزائر ، اتفاقيات ايفان ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، د ت

36. حسين محمد البحرانة ، دول الخليج العربي الحديثة ، علاقاتها الدولية وتطور الأوضاع السياسية والقانونية والدستورية فيها ، مؤسسة الحياة للنشر ، بيروت - لبنان ، 1973 ، ص 92
37. عبد الرزاق عيسى ، الكويت في ظل حكم آل الصباح ، دار الكتب والدراسات العربية ، ب ت .
38. عادل الطبطبائي ، الوثائق الدستورية الكويتية 1921-1962 ، الكويت ، ط 1 ، 2000 .
39. محمد حسن العيدروس ، تاريخ الكويت الحديث والمعاصر ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة . 2007 .
40. مجموعة باحثين ، الشيخ سعد العبد الله الصباح ، لمحات مشرقة من حياته ، مركز البحوث والدراسات الكويتية ، الكويت ، 2004 .
41. يحيى الجمل ، النظام الدستوري في الكويت ، مطبوعات جامعة الكويت ، الكويت ، 1970
- البحوث العلمية المنشورة:**
42. نجلاء حسين ، فاضل جاسم ، الحركة الديمقراطية الأولى في الخليج العربي ( الكويت نموذجاً 1920-1940 ) ، مجلة كلية التربية الأساسية ، جامعة المستنصرية ، المجلد 22 ، العدد 96 ، 2016 .
43. وليد سالم محمد ، تحديات التجربة البرلمانية في الكويت ، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية ، جامعة الموصل ، العدد ( الرابع ) 2012
- الموسوعات:**
44. أمل عجيل ، موسوعة قصة وتاريخ الحضارات بين الأمس واليوم ، الكويت والبحرين ، القسم الأول الكويت ، الكويت ، 1998
- شبكة المعلومات الدولية:**
45. <http://backup.kracs.org.kw/?founder=ali-mohamed-alradwan&lan>
46. عبد الهادي محمد ، جريدة الشاهد ، الكويت ، 11 تشرين الثاني 2012 ، [www.alshedkw.com](http://www.alshedkw.com)

## References

1. State of Kuwait, General Secretariat of the Kuwaiti Constituent Assembly, Minutes of the First Session, 20 January 1962.
2. State of Kuwait, General Secretariat of the Kuwaiti Constituent Assembly, Minutes of the Second Session, 31 December 1962.
3. State of Kuwait, General Secretariat of the Constituent Assembly of Kuwait, Minutes of the Fourth Session 24 February 1962
4. State of Kuwait, General Secretariat of the Kuwaiti Constituent Assembly, Minutes of the Fifth Session, 27 February 1962.
5. State of Kuwait, General Secretariat of the Kuwaiti Constituent Assembly, Minutes of the Fifth Session, 27 February 1962.
6. State of Kuwait, General Secretariat of the Kuwaiti Constituent Assembly, Minutes of the 6th Session, March 3, 1962.
7. State of Kuwait, General Secretariat of the Kuwaiti Constituent Assembly, Minutes of the Seventh Session, March 20, 1962.
8. State of Kuwait, General Secretariat of the Kuwaiti Constituent Assembly, Minutes of the Eighth Session 27/3/1962.

9. State of Kuwait, General Secretariat of the Kuwaiti Constituent Assembly, Minutes of the 14th Session, July 3, 1962.
10. State of Kuwait, General Secretariat of the Kuwaiti Constituent Assembly, Minutes of the 16th Session, 31 July 1962
11. State of Kuwait, General Secretariat of the Constituent Assembly of Kuwait, Minutes (28) of November 10, 1962
12. State of Kuwait, General Secretariat of the Kuwaiti Constitution Writing Committee, Minutes of the First Session, March 17, 1962.
13. State of Kuwait, General Secretariat of the Kuwaiti Constitution Writing Committee, Minutes of the Second Session, March 24, 1962
14. State of Kuwait, Constitution of Kuwait, Title I, Article 1.
15. State of Kuwait, General Secretariat of the Kuwaiti National Assembly, Minutes of Meetings of the Constitution Committee, 2013
16. State of Kuwait, General Secretariat of the Kuwaiti National Assembly, Constitution of Kuwait.
17. State of Kuwait, General Secretariat of the Committee for the Preparation of the Kuwaiti Constitution, Minutes of the Ninth Session, 23 May 1962.
18. State of Kuwait, General Secretariat of the Committee for the Preparation of the Kuwaiti Constitution, Minutes of the Tenth Session on June 2, 1962
19. State of Kuwait, Secretariat of the Constitution Preparation Committee / Minutes of the Eleventh Session, June 5, 1962
20. State of Kuwait General Secretariat of the Committee for the Preparation of the Kuwaiti Constitution, Minutes of the Twelfth Session, June 9, 1962.
21. State of Kuwait, Secretariat General of the Constitution Preparation Committee, Minutes of the Thirteenth Session, June 16, 1962
22. State of Kuwait, General Secretariat of the Kuwaiti National Assembly, Minutes of the Constitutional Preparatory Committee, Minutes of the Fourteenth Session on 23 June 1962
23. State of Kuwait, General Secretariat of the Committee for the Preparation of the Kuwaiti Constitution, Minutes of the Seventeenth Session on 30 August 1962
24. State of Kuwait, General Secretariat of the Committee for the Preparation of the Kuwaiti Constitution, Minutes of the Twentieth Session, 20 October 1962, pp. 3-4; Ninth Session, May 31, 1960.
25. The State of Kuwait, the General Secretariat of the Henna Preparation of the Kuwaiti Constitution, minutes of the twenty-first session on 22 October 1962
26. State of Kuwait, General Secretariat of the Committee for the Preparation of the Kuwaiti Constitution, Minutes of the 23rd Session on 27 October 1962
27. Ahmad al-Khatib, Kuwait from the Emirate to the State, Casablanca, Maghreb, 2007.
28. Ahmad Al-Khatib, Kuwait from the Emirate to the State, Casablanca, Maghreb, 2009
29. Mohammed Sami Hassan Al-Safi, The Parliamentary Experience in Kuwait after 1991, Unpublished Master Thesis, Faculty of Political Science, Political Systems Branch, Baghdad University, 2010

30. Mohammed Mubarak Al-Ajmi, Political Reform in Kuwait and its Impact on Change 1991-2010, Unpublished Master Thesis, Faculty of Arts and Sciences, Middle East University, 2010.
31. Taibah Khalaf Abdullah, Historical Development of Legislative Councils in Kuwait 1921-1976, Unpublished Master Thesis, College of Arts, Basra University, 1986, p. 84
32. Kadhim Abdul Zahra Abu Oyoun, Ahmad Al-Khatib and its impact on the parliamentary opposition in Kuwait until 1996, unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Wasit University, 2016
33. Iskandar Maarouf, Kuwait Pearl of the Gulf, Dar Altamen Press, Baghdad, 1965
34. Amin Said, The Arabian Gulf in its Political History and Modern Renaissance, Dar al-Kitab al-Arabi, p. 196.
35. Ben Youssef Ben Khadda, the end of the war of liberation in Algeria, the agreements of Ivan, Office of University Press, Algeria.
36. Hussein M. Al-Baharna, Modern Arab Gulf States, International Relations and the Development of Political, Legal and Constitutional Situations, Al-Hayat Foundation for Publishing, Beirut, Lebanon, 1973, p. 92
37. Abdul Razzaq Issa, Kuwait under the rule of Al-Sabah, Dar al-Kutub and Arabic Studies.
38. Adel Al-Tabtabai, The Kuwaiti Constitutional Documents 1921-1962, Kuwait, 2000.
39. Mohammed Hassan Al-Aidarous, Modern and Contemporary History of Kuwait, Modern Book House, Cairo, 2007.
40. Researchers Group, Sheikh Saad Al - Abdullah Al - Sabah, Shining Profiles from his Life, Kuwait Research and Studies Center, Kuwait, 2004.
41. Yahya Al-Jamal, The Constitutional System in Kuwait, Kuwait University Publications, Kuwait, 1970
42. Najla Hussein, Fadel Jassim, The First Democratic Movement in the Persian Gulf (Kuwait Model 1920-1940), Journal of the College of Basic Education, Mustansiriya University, Vol. 22, No. 96, 2016.
43. Walid Salem Mohammed, Challenges of the Parliamentary Experience in Kuwait, Journal of the Faculty of Basic Education Research, University of Mosul, No. (4) 2012
44. Amal Ajeel, Encyclopedia of the story and history of civilizations between yesterday and today, Kuwait and Bahrain, Section I Kuwait, Kuwait, 1998
45. <http://backup.kracs.org.kw/?founder=ali-mohamed-alradwan&lan>
46. Abdulhadi Mohammed, Al-Shahed Newspaper, Kuwait, November 11, 2012, [www.alshedkw.com](http://www.alshedkw.com)



## وسائل التواصل الاجتماعي واثرها على التنشئة الاجتماعية للأبناء في عصر المعلوماتية

الدكتورة هنادي محمد عمر سراج قمره  
أستاذ مشارك السكن وإدارة المنزل - كلية التصاميم - جامعة أم القرى  
المملكة العربية السعودية  
hmgamrah@uqu.edu.sa

### الملخص

تهدف الدراسة التي تحمل عنوان وسائل التواصل الاجتماعي واثرها على التنشئة الاجتماعية للأبناء في عصر المعلوماتية الى التعرف على العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية للأبناء . تكونت العينة من 240 أسرة لديها أبناء ويستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي ، جمعت البيانات من خلال استبيان يحتوى استمارة البيانات العامة و استبيان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي و استبيان التنشئة الاجتماعية للأبناء .

### ملخص النتائج :

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تبعا لمتغيرات الدراسة
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في التنشئة الاجتماعية تبعا لمتغيرات الدراسة
- 3- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين استبيان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي واستبيان التنشئة الاجتماعية للأبناء عند مستوى دلالة 0.01 .
- 4- تختلف نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على التنشئة الاجتماعية للأبناء حيث ان المستوى التعليمي للأب كان من أكثر العوامل المؤثرة بنسبة 80.5% ، يليه المستوى التعليمي للأب بنسبة 73.2% ، ويأتي في المرتبة الثالثة وظيفة الأب بنسبة 67.9% .

### التوصيات :

- 1- ضرورة العمل على توعية الأسرة بأهمية دورها في توجيه الأبناء والعمل على تنشئتهم بشكل سليم ، لمواجهة كل التحديات المستجدة على الأسرة ، والعمل على تنشئتهم اجتماعيا بشكل متوازن . من خلال وسائل الاعلام والبرامج الاسرية والتربوية ، كذلك الجهات المختصة في الجمعيات والمنابر الاجتماعية
- 2- تفعيل دور المدرسة و العودة به الى تعزيز التنشئة الاجتماعية ، من خلال برامج التهيئة والتعزيز والحرص على الطلاب في هذه المرحلة العمرية التي تحتاج التوجيه والإرشاد .
- 3- العمل على تعزيز الإيجابيات ودعم السلوك الإيجابي من خلال إيجاد قنوات تواصل اجتماعية ومحتوى اعلامي يهدف الى بناء شخصية إيجابية لدى الأبناء .

# Social Media and its Effect on Children's Social Upbringing in the Informatics Age

**Dr. Hanadi Mohamed Omar Siraj Gamrah**  
Associate Professor; Housing and Home Management  
Faculty of Designs - Umm Al-Qura University, KSA  
hmgamrah@uqu.edu.sa

## ABSTRACT

A study title: Social Media and its Effect on Children's Social Upbringing in the Informatics Age

This study aimed to identify the relationship between the use of social media and children's Social Upbringing.

The study sample consisted of 240 families with children who use social media. The data were collected through a questionnaire containing the general data form, the use of social media questionnaire and the children Social Upbringing.

Summary of Findings:

1. There are differences of statistical significance between the average scores of the sample in the use of social media according to the variables of the study
2. There are differences of statistical significance between the average scores of the sample in the Social Upbringing according to the study variable
3. There is a reverse correlation between the questionnaire of the use of social media and the questionnaire of children's Social Upbringing at the level of 0.01
4. The percentage of participation of the factors affecting the social upbringing of children is different. The educational level of the mother was one of the most influential factor at 80.5%, followed by the father's educational level at 73.2% then the father's profession with a percent of 76.9%

Recommendations:

1. There is a need to educate family about the importance of its role in directing the children and raise them properly in order to face all the challenges that are emerging in the family as well as bringing them up in a balanced manner Through media and family and educational programs, as well as the competent bodies in social associations and forums
2. Activating the role of the school to promote social upbringing, through programs of planning and promotion as well as paying attention to students at this critical age.
3. Promoting positive aspects and support positive behavior through the creation of social media channels and media content aimed at building children's positive personality.

## المقدمة ومشكلة البحث :

الاهتمام بالطفولة في عصرنا الحاضر، يعتبر من مقاييس تطور المجتمعات وتقدمها؛ لأن أطفال اليوم هم شباب وبناء الغد، وعليهم تُعَدُّ الآمال في بناء المجتمع، وتنتطلب تربية الطفل وتنشئته فهماً عميقاً لكثير من الحقائق التي تتعلق بطبيعة المرحلة النمائية التي يعيشها في كافة الجوانب الحياتية، وبالتالي فالتنشئة الاجتماعية تعتبر من أهم العمليات في حياة الفرد وتكوين شخصيته؛ لأنها عملية تفاعل اجتماعي يتعدل فيها سلوك الفرد بما يتفق مع مجتمعه، وبذلك تسهم التنشئة الاجتماعية إسهاماً فعالاً في بناء الفرد، وتشكيل الأسرة، وتكوين المجتمع، وبناء الحضارات (فاطمة سبقاق، 2018)

وقد اكد عبدالله الرشدان (2005) ان التنشئة الاجتماعية تحول الطفل من كائن بيولوجي الى كائن اجتماعي وتكسبه أنماط سلوكية مرغوبة وتضبط السلوك والاحتياجات وفق ما يفرضه المجتمع ويحدده .

وحيث ان الاسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل تحميه وترعاه وتشبع حاجاته البيولوجية والنفسية، فهي الأداة التي تمد الطفل بالمهارات والاتجاهات والقيم السائدة في مجتمعه، والوالدين هم القوة الأكبر لعملية التنشئة، من خلال تعليمهم لأبنائهم السلوكيات التي يفترض أن تتم ممارستها أو تجنبها في المجتمع . ويتفاعل الطفل من خلالها مع أسرته و المجتمع بإيجابية . فتصبح لديه القدرة على تحديد ما يحتاجه وما يرغب فيه بما يتناسب ويتلائم مع قيم أسرته و مجتمعه . ويكون قادراً على الحكم على كل ما هو مناسب و مقبول اجتماعياً ، ورفض أي قيمة او سلوك لا تتناسب مع ما اكتسبه من قيم ومحددات سلوكية .

وتتشارك المؤسسات المختلفة في عملية التنشئة الاجتماعية مع الاسرة ، فيأتي دور المدرسة ، المسجد ، جماعة الأصدقاء ، وسائل الاعلام والتواصل

وقد اكدت هناء شوقي (2014) على أهمية استمرارية الاسرة كمرجعية قيمية واخلاقية للنشئة باعتبارها اول الوسائط الاجتماعية التي تنتج الوجدان الثقافي الوطني بواسطة شبكة القيم التي توزعها من خلال التربية العائلية على سائر افرادها ، ، كما يتلقى الطفل في هذه المؤسسة التكوينية لغته ومبادئ عقيدته والقوالب العليا للسلوك ، وتعتبر مسؤولية تربية الطفل وحسن تنشئته من قبل أسرته من البرامج الوقائية فكلما نجحت الاسرة في تنشئة اطفالها والتاثير الإيجابي على سلوكهم كان ذلك مؤشرا على تحصينهم ضد المظاهر السلوكية المنحرفة .

وتستمر المدرسة في تعزيز هذه التنشئة وتدعم الكثير من المعتقدات والقيم التي تكونت من الاسرة ، و تدرب الطفل على ممارسة العلاقات الإنسانية بطريقة منظمة و مخططة ( وائل التل وأحمد شعراوي ، 2007)

كما ان وسائل الإعلام والاتصال تعتبر من أهم المؤسسات الاجتماعية، وأهمها في التنشئة الاجتماعية من خلال امتيازها بقوة جاذبيتها وتأثيرها على الجمهور المتعرض لها، وقيامها بإعادة صياغة وهيكله الكثير من المفاهيم والقيم والاتجاهات سلبيًا وإيجابيًا.

حيث انها تلعب دوراً كبيراً في ثقافة الطفل، فإذا كانت الأسرة تنقل إلى الطفل عامة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تسود المجتمع، بعد أن تترجمها إلى أساليب عملية التنشئة الاجتماعية، فإن وسائل الاتصال تعتبر امتداداً لدور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية (الطاهر إبراهيم، 2016)

ووضح (الطاهر إبراهيم، 2016) أهم الأساليب النفسية والاجتماعية التي تتبعها وسائل الإعلام في عملية التنشئة من حيث التكرار ، الجاذبية ، الدعوة الى المشاركة ، وعرض المشاركات .

حيث تعتمد وسائل إعلام الطفل، شأنها شأن وسائل الإعلام العامة إلى إحداث تأثير معين عن طريق تكرار أنواع معينة من العلاقات والشخصيات والأفكار والصور، ومثل هذا التكرار يعرف الأطفال أشياء كثيرة عن الحياة، وعن مجتمعهم. ومما يضاعف أثر التكرار تنوع الأساليب التي تشد الأطفال إلى وسائل الإعلام العامة.

ومن هنا يتبين مدى أهمية الدور الذي تلعبه وسائل الإعلام في عملية التنشئة الاجتماعية للأفراد، والتي يمكن اعتبارها من أهم المؤسسات الاجتماعية بعد الأسرة، تأثيراً في حياة الفرد

واتخذت وسائل الاعلام أنماطاً عديدة مختلفة ومتطورة حتى وصلنا الى عالم رقمي يتحدث ويتواصل اجتماعياً من خلال قنوات إعلامية رقمية ، اختلفت اشكالها وبرامجها ، ويتسابق الافراد في التعرف عليها وتجربتها والتعامل بها .

وفي عصر العولمة والتطور التقني والتكنولوجي، أصبحت المجتمعات تواجه إشكالية التعايش والتفاعل مع هذا العالم المتغير، والإشكاليات التي يطرحها على عملية التنشئة الاجتماعية؛ حيث تسبب ذلك في زيادة التباعد

والتفاوت الاجتماعي الاقتصادي والتعليمي والمعرفي بين الأفراد (فاطمة سباق ، 2018) .  
وينعكس ذلك على زيادة القوة التأثيرية لوسائل الاتصال وتزيد خطورة دورها ومسؤوليتها في التأثير على الحياة الاجتماعية ، وأصبحت تلعب دورا كبيرا في الأسلوب الذي يبني الفرد بمقتضاه تصوره للعالم المحيط ، كما تسهم في تكوين ونشر الآراء والحقائق والمعتقدات والاتجاهات والقيم التي تؤثر في حياة الافراد بشكل يومي وبصورة مباشرة وغير مباشرة ( اميرة النمر ، 2004 )

كما اتفقت دراسة كلا من ايمان محمد(2002) و Stephen kline (2003) على زيادة تعرض الأبناء لوسائل الاتصال الحديثة والآثار السلبية لذلك عليهم. حيث باتت وسائل الإعلام تمثل وسيلة أساسية للترفيه والتثقيف، والتعلم والتربية بين الأسر؛ مما ترك آثاره الإيجابية والسلبية على التنشئة الاجتماعية عامة، والتفاعل الاجتماعي داخل الأسرة (فاطمة سباق ، 2018) .

واكدت دراسة جنان عبدالرزاق (2009) ان الانترنت تشكل احدى الوسائل المهمة للحصول على المعلوماتي للأطفال فقد استخدمت من قبل الذكور بنسبة (64%) بينما بلغت نسبة الاناث (36%) وكان لها التأثير الإيجابي في اداء الفروض الصفية البالغة نسبتها (54%). كما ان معظم استخدامات الانترنت من لدن الاطفال لغرض الحصول على معلومات حديثة حيث قدرت نسبتها (83%). ومن اهم المقترحات التي توصل اليها البحث هي محاولة وضع حدود وضوابط لاستخدام الانترنت من قبل الوالدين ومن الضروري ان يقيم الوالدين حواراً ودياً مع ابنائهم حول استخدامات الانترنت وكيفية الافادة منها، ومن المهم ان يتابع الوالدين المستوى الدراسي لأبنائهم.

كما وضحت دراسة مروة عبيد الله (2015) ان واقع الاطفال الذين يستخدمون الانترنت من (عمر 8-11) في السودان. ، تعرفوا عليه عن طريق الاسرة، كما ان لهم لهم قدرة عالية علي تعلم استخدام الانترنت، و الذكور هم الأكثر استخدام حيث بلغت نسبتهم (80%) ، وان مواقع التسلية والترفيه هي الاكثر استخدام من قبل الأطفال ، كما اظهرت نتائج الدراسة دور الاسرة في الحماية والارشاد ، واوصت بان لا بد للاسرة ان تقوم بدورها في عملية التنشئة الصحيحة لاطفالها ، وعدم منع الأطفال من التصفح والمشاركة لانه يؤدي الي العناد والتحدي ، وان تكون للدولة دور في انشاء الاندية الرياضية والثقافية لشغل اوقات الفراغ .

ومن خلال ما سبق ندرك ان وسائل التواصل الاجتماعي أصبحت مؤثرة فعلا على المجتمع والتواصل بين افراده والعلاقات بينهم ، مما زاد تأثيرها على المتعاملين بها ، سواء كانوا كبارا او أطفالا ، ويظهر اثرها على التنشئة الاجتماعية للأطفال ، حيث زاد تعلقهم وتعاملهم بها ، وابتعادهم عن القيم والمحددات السلوكية المعروفة اجتماعيا ، واصبح تعلقهم بكل ماهو تقني والكتروني عانقا عن تفاعلهم مع المجتمع والافراد الاخرين ، ومن خلال ذلك يتضح التساؤل الرئيسي لهذه الدراسة :

ما اثر وسائل التواصل الاجتماعي على التنشئة الاجتماعية للأبناء؟  
وتنبثق منة هذه التساؤلات الفرعية ؟

1. هل هناك فروق بين متوسط درجات أفراد العينة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تبعا لمتغيرات الدراسة؟
2. هل توجد فروق بين متوسط درجات أفراد العينة في التنشئة الاجتماعية تبعا لمتغيرات الدراسة ؟
3. هل توجد علاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي و التنشئة الاجتماعية للطفل ؟
4. هل تختلف نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على التنشئة الاجتماعية للطفل؟

#### اهداف البحث:

يهدف البحث الى التعرف على اثر وسائل التواصل الاجتماعي على التنشئة الاجتماعية للأبناء ، وذلك من خلال التعرف على :

- 1- الفروق بين أفراد العينة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تبعا لمتغيرات الدراسة
- 2- الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة في التنشئة الاجتماعية تبعا لمتغيرات الدراسة
- 3- العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي و التنشئة الاجتماعية للطفل
- 4- نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على التنشئة الاجتماعية للطفل



### أهمية البحث :

تظهر أهمية البحث فيما يلي :

- 1- ان استخدام الأبناء لوسائل التواصل الاجتماعي بمختلف اشكالها وتأثيرها على التنشئة الاجتماعية لهم من الموضوعات الهامة لما لها من اثار كثيرة وتظهر أهمية الدراسة في التعرف على هذه الاثار و العمل على تعزيز الجوانب الإيجابية والتغلب على السلبيات .
- 2- ان الأبناء هم الشريحة الأهم للأسره وللمجتمع ، فعليهم تعقد الامل ، وتحدد الأهداف المستقبلية ، فهو محور اهتمام من حيث اعداداه ليكون انسان نافع ومتفاعل مع اسرته ومجتمعه .
- 3- الاسره وهي المحضن الأول للأبناء وتعمل على تكوين سلوكهم وشخصياتهم الإنسانية والاجتماعية ولذلك اهتم البحث بان يوضح ما دور الاسره في توجيه الأبناء والعمل على تنشئتهم بشكل سليم ، لمواجهة كل التحديات والعمل على تنشئتهم اجتماعيا بشكل متوازن .

### فروض البحث:

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تبعا لمتغيرات الدراسة ( الجنس -العمر -المستوى التعليمي للاب والام – وظيفة الاب – عمل الام – الدخل الشهري للأسرة ) .
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في التنشئة الاجتماعية تبعا لمتغيرات الدراسة ( الجنس -العمر -المستوى التعليمي للاب والام – وظيفة الاب – عمل الام – الدخل الشهري للأسرة ) .
- 3- توجد علاقة ارتباطية بين استبيان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي واستبيان التنشئة الاجتماعية للطفل .
- 4- تختلف نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على التنشئة الاجتماعية للطفل

### المصطلحات :

#### التنشئة الاجتماعية

تُعرف التنشئة الاجتماعية على أنها عملية تعلّم وتعليم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى إكساب الفرد سلوكًا وقيمًا واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة، تُمكنه من مسايرة الجماعة والتوافق معها، وتُكسبه الطابع الاجتماعي والثقافي، وتيسّر له سُبُل التكيف والاندماج في إطار الحياة الاجتماعية ( فاطمة سباق، 2018) حيث ان التنشئة الاجتماعية هي العملية التي يتعلم الفرد من خلالها طرق مجتمع او جماعة اجتماعية ما ، حتى يتمكن من العمل والحياة في ذلك المجتمع او تلك الجماعة ( عبدالمجيد شيحة ، 2006) وتعرف بانها العملية التي تتم عن طريقها تربية وتدريب واعداد الطفل خاصة والشخص عامة لكي يصبح كائنا اجتماعيا وعضوا صالحا في المجتمع (عبدالقادر طه ، 2003) .

#### وسائل التواصل الاجتماعي

يشير مصطلح وسائل الإعلام الاجتماعية إلى استخدام تكنولوجيات الإنترنت والتقنيات المتنقلة (الهاتف) لتحويل الاتصالات إلى حوار تفاعلي. عرّف أندرياس كابلان ومايكل هانلين وسائل الإعلام الاجتماعية بأنها "مجموعة من تطبيقات الإنترنت التي تبني على أسس أيديولوجية والتكنولوجية من الويب 2، والتي تسمح بإنشاء وتبادل المحتوى الذي ينشئه المستخدمون.

وسائل الإعلام الاجتماعية هي وسائل إعلام للتواصل الاجتماعي كمجموعة شاملة وراء التواصل الاجتماعي ( Andreas M.Kaplan, 2010)

#### الأسلوب البحثي:

أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على اثر وسائل التواصل الاجتماعي على التنشئة الاجتماعية للأبناء . ونستعرض هنا الأسلوب البحثي للدراسة ويشتمل على منهج الدراسة، عينة الدراسة، الأدوات المستخدمة في الدراسة، إجراءات تطبيق أدوات الدراسة، التحليلات الإحصائية المستخدمة.

ونستعرض هذه الإجراءات كما يلي :

#### أولاً: منهج البحث:

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي وهو أكثر أشكال المناهج استخداماً في العلوم الإنسانية ويعني مجموعة من الإجراءات التي تكتمل بوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتوصيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا احصائيًا باستخدام دلالاتها والوصول إلى نتائج عن الظاهرة أو الموضوع "عن طريق توصيفها من جميع جوانبها وأبعادها (ذوقان عبيدات وآخرون، 2014م).

#### ثانياً: إعداد وبناء أدوات البحث:

تم إعداد وبناء استمارة استبيان لجمع البيانات والمعلومات حول موضوع البحث والدراسة، والتي تحقق أهدافه وفروضه، وتشمل ما يلي:

أ- استمارة البيانات العامة للأسرة :

تم إعداد هذه الاستمارة في صورة جدوليه حيث احتوت على البيانات الخاصة بالعينة من الأسر الذين لديهم أبناء ويستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي وتشتمل هذه الاستمارة على جميع البيانات والمعلومات التي تهتم الباحثة لتتمكن من تحديد الخصائص الاجتماعية الاقتصادية والثقافية للأسر عينة الدراسة .

ب- استبيان التنشئة الاجتماعية للأبناء :

كان الهدف من هذا الاستبيان التعرف على مظاهر التنشئة الاجتماعية لدى الأبناء وقد تكون من (44) عبارة تناولت تربية وتدريب وإعداد الطفل لكي يصبح كائنًا اجتماعيًا وعضواً صالحاً في المجتمع من النواحي المختلفة عقلياً ولغوياً وخلقياً وانفعالياً ودينياً واجتماعياً .

ج- استبيان تأثير السوشيال ميديا على:

كان الهدف من هذا الاستبيان التعرف على تأثير السوشيال ميديا على الأطفال وقد تكون من (22) عبارة تحدثت عن استخدام السوشيال ميديا وإثارها والية استخدامها من الأبناء وأثر ذلك عليهم إيجاباً وسلباً .

وتنوعت العبارات بين الاتجاه الإيجابي والسلبي ، وقد تم تحديد الاستجابة وفق مفتاح تصحيح ثلاثي متدرج متصل في جميع محاور الاستبيان وهو (أوافق، أوافق لحد ما، لا أوافق) وإعطاء درجات (3، 2، 1) على الترتيب للإجابات الثلاثة في العبارات الإيجابية ، و (3، 2، 1) في العبارات السلبية .

وتم تقسيم درجات الاستبيان إلى ثلاث مستويات لكل محور كما يلي :

مستوى منخفض :للحاصلين على أقل من (50%)

مستوى متوسط : للحاصلين على (50%) إلى أقل من (70%)

مستوى مرتفع : للحاصلين على (70%) فأكثر .

#### تقنين الأداة : الصدق والثبات

صدق الاستبيان :

يقصد به قدرة الاستبيان على قياس ما وضع من أجل قياسه .

استبيان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي :

صدق الاتساق الداخلي :

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط ( معامل ارتباط بيرسون ) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان (استخدام وسائل التواصل الاجتماعي) ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ( 1 ) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لاستبيان (استخدام وسائل التواصل الاجتماعي)

| م   | الارتباط | الدالة | م   | الارتباط | الدالة |
|-----|----------|--------|-----|----------|--------|
| -1  | 0.735    | 0.01   | -12 | 0.862    | 0.01   |
| -2  | 0.821    | 0.01   | -13 | 0.775    | 0.01   |
| -3  | 0.889    | 0.01   | -14 | 0.637    | 0.05   |
| -4  | 0.946    | 0.01   | -15 | 0.612    | 0.05   |
| -5  | 0.606    | 0.05   | -16 | 0.807    | 0.01   |
| -6  | 0.764    | 0.01   | -17 | 0.741    | 0.01   |
| -7  | 0.852    | 0.01   | -18 | 0.898    | 0.01   |
| -8  | 0.915    | 0.01   | -19 | 0.953    | 0.01   |
| -9  | 0.708    | 0.01   | -20 | 0.643    | 0.05   |
| -10 | 0.797    | 0.01   | -21 | 0.717    | 0.01   |
| -11 | 0.926    | 0.01   | -22 | 0.832    | 0.01   |

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى ( 0.01 – 0.05 ) لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس عبارات الاستبيان .

#### استبيان التنشئة الاجتماعية للطفل :

صدق الاتساق الداخلي :

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط ( معامل ارتباط بيرسون ) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان (التنشئة الاجتماعية للطفل) ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول ( 2 ) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان (التنشئة الاجتماعية للطفل)

| م   | الارتباط | الدالة | م   | الارتباط | الدالة |
|-----|----------|--------|-----|----------|--------|
| -1  | 0.784    | 0.01   | -23 | 0.897    | 0.01   |
| -2  | 0.908    | 0.01   | -24 | 0.604    | 0.05   |
| -3  | 0.727    | 0.01   | -25 | 0.846    | 0.01   |
| -4  | 0.628    | 0.05   | -26 | 0.785    | 0.01   |
| -5  | 0.843    | 0.01   | -27 | 0.803    | 0.01   |
| -6  | 0.815    | 0.01   | -28 | 0.951    | 0.01   |
| -7  | 0.934    | 0.01   | -29 | 0.712    | 0.01   |
| -8  | 0.757    | 0.01   | -30 | 0.909    | 0.01   |
| -9  | 0.879    | 0.01   | -31 | 0.753    | 0.01   |
| -10 | 0.761    | 0.01   | -32 | 0.874    | 0.01   |
| -11 | 0.639    | 0.05   | -33 | 0.726    | 0.01   |
| -12 | 0.914    | 0.01   | -34 | 0.817    | 0.01   |

|      |       |     |      |       |     |
|------|-------|-----|------|-------|-----|
| 0.01 | 0.938 | -35 | 0.01 | 0.887 | -13 |
| 0.01 | 0.793 | -36 | 0.01 | 0.792 | -14 |
| 0.05 | 0.611 | -37 | 0.01 | 0.858 | -15 |
| 0.01 | 0.829 | -38 | 0.01 | 0.944 | -16 |
| 0.01 | 0.737 | -39 | 0.01 | 0.835 | -17 |
| 0.01 | 0.884 | -40 | 0.01 | 0.773 | -18 |
| 0.01 | 0.966 | -41 | 0.01 | 0.867 | -19 |
| 0.05 | 0.642 | -42 | 0.01 | 0.921 | -20 |
| 0.01 | 0.912 | -43 | 0.01 | 0.746 | -21 |
| 0.01 | 0.769 | -44 | 0.05 | 0.626 | -22 |

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى ( 0.01 – 0.05 ) لاقتها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس عبارات الاستبيان .  
الثبات :

يقصد بالثبات reability دقة الاختبار في القياس والملاحظة ، وعدم تناقضه مع نفسه ، واتساقه واطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوص ، وهو النسبة بين تباين الدرجة على المقياس التي تشير إلى الأداء الفعلي للمفحوص ، و تم حساب الثبات عن طريق :

1- معامل الفا كرونباخ Alpha Cronbach

2- طريقة التجزئة النصفية Split-half

3- جيوتمان Guttman

جدول ( 3 ) قيم معامل الثبات لاستبيان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي

| جيوتمان | التجزئة النصفية | معامل الفا |                                                  |
|---------|-----------------|------------|--------------------------------------------------|
| 0.752   | 0.801 – 0.728   | 0.763      | ثبات استبيان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ككل |

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات : معامل الفا ، التجزئة النصفية ، جيوتمان دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على ثبات الاستبيان .

جدول ( 4 ) قيم معامل الثبات لاستبيان التنشئة الاجتماعية للطفل

| جيوتمان | التجزئة النصفية | معامل الفا |                                           |
|---------|-----------------|------------|-------------------------------------------|
| 0.841   | 0.897 – 0.817   | 0.852      | ثبات استبيان التنشئة الاجتماعية للطفل ككل |

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات : معامل الفا ، التجزئة النصفية ، جيوتمان دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على ثبات الاستبيان .



## البيانات العامة

### 1- الجنس :

يوضح الجدول ( 5 ) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس

جدول ( 5 ) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس

| الجنس   | العدد | النسبة% |
|---------|-------|---------|
| ذكور    | 142   | 59.2%   |
| إناث    | 98    | 40.8%   |
| المجموع | 240   | 100%    |

يتضح من الجدول أن نسبة 59.2% من أفراد عينة البحث ذكور ، و نسبة 40.8% من أفراد عينة البحث إناث .

### 2- العمر :

يوضح الجدول ( 6 ) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير العمر

جدول ( 6 ) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير العمر

| العمر                      | العدد | النسبة% |
|----------------------------|-------|---------|
| من 9 سنوات الي من 10 سنوات | 128   | 53.3%   |
| من 11 سنة الي من 12 سنة    | 112   | 46.7%   |
| المجموع                    | 240   | 100%    |

يتضح من الجدول أن 53.3% من أفراد عينة البحث تراوحت أعمارهم من 9 سنوات الي من 10 سنوات ، بينما 46.7% من أفراد عينة البحث تراوحت أعمارهم من 11 سنة الي من 12 سنة.

### 3- المستوى التعليمي للأب :

يوضح الجدول (7) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب

جدول ( 7 ) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب

| المستوى التعليمي للأب            | العدد | النسبة% |
|----------------------------------|-------|---------|
| شهادة متوسطة فأقل                | 47    | 19.6%   |
| شهادة ثانوية / دبلوم             | 85    | 35.4%   |
| شهادة جامعية / ماجستير ، دكتوراه | 108   | 45%     |
| المجموع                          | 240   | 100%    |

يتضح من الجدول أن 108 أب بعينة البحث حاصلين علي الشهادة الجامعية / ماجستير ، دكتوراه بنسبة 45% ، يليهم 85 أب بعينة البحث حاصلين علي الشهادة الثانوية / دبلوم بنسبة 35.4% ، ثم يأتي في المرتبة الثالثة 47 أب بعينة البحث حاصلين علي الشهادة المتوسطة فأقل بنسبة 19.6% .

### 4- المستوى التعليمي للأم :

يوضح الجدول (8) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم

جدول ( 8 ) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم

| المستوي التعليمي للأم            | العدد | النسبة% |
|----------------------------------|-------|---------|
| شهادة متوسطة فأقل                | 55    | 22.9%   |
| شهادة ثانوية / دبلوم             | 82    | 34.2%   |
| شهادة جامعية / ماجستير ، دكتوراه | 103   | 42.9%   |
| المجموع                          | 240   | 100%    |

يتضح من الجدول أن 103 أم بعينة البحث حاصلات على الشهادة الجامعية / ماجستير ، دكتوراه بنسبة 42.9% ، يليهم 82 أم بعينة البحث حاصلات على الشهادة الثانوية / دبلوم بنسبة 34.2% ، ثم يأتي في المرتبة الثالثة 55 أم بعينة البحث حاصلات على الشهادة المتوسطة فأقل بنسبة 22.9% .

5- وظيفة الأب :

جدول ( 9 ) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير وظيفة الأب

| وظيفة الأب   | العدد | النسبة% |
|--------------|-------|---------|
| وظيفة حكومية | 128   | 53.3%   |
| قطاع خاص     | 70    | 29.2%   |
| أعمال حرة    | 42    | 17.5%   |
| المجموع      | 240   | 100%    |

يتضح من الجدول أن 128 أب بعينة البحث يعملون بالوظائف الحكومية بنسبة 53.3% ، بينما 70 أب يعملون بالقطاع الخاص بنسبة 29.2% ، و 42 أب يعملون بالأعمال الحرة بنسبة 17.5% .

6- عمل الأم :

جدول (10) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير عمل الأم

| عمل الأم | العدد | النسبة% |
|----------|-------|---------|
| تعمل     | 149   | 62.1%   |
| لا تعمل  | 91    | 37.9%   |
| المجموع  | 240   | 100%    |

يتضح من الجدول أن 149 أم بعينة البحث عاملات بنسبة 62.1% ، بينما 91 أم بعينة البحث غير عاملات بنسبة 37.9% .

7- الدخل الشهري :

يوضح الجدول (11) توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لفئات الدخل المختلفة

جدول ( 11 ) توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لفئات الدخل المختلفة

| الدخل الشهري | العدد | النسبة% |
|--------------|-------|---------|
| منخفض        | 59    | 24.6%   |
| متوسط        | 80    | 33.3%   |

|         |     |       |
|---------|-----|-------|
| مرتفع   | 101 | %42.1 |
| المجموع | 240 | %100  |

يتضح من الجدول أن 101 أسرة بعينة البحث دخلهم مرتفع بنسبة %42.1 ، يليهم 80 أسرة بعينة البحث دخلهم متوسط بنسبة %33.3 ، وأخيرا 59 أسرة بعينة البحث دخلهم منخفض بنسبة %24.6 .

### النتائج في ضوء الفروض الفرض الأول :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تبعا لمتغيرات الدراسة .  
وللتحقق من هذا الفرض تم تطبيق اختبار ( ت ) ، وحساب تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والجدول التالية توضح ذلك :

جدول ( 12 ) الفروق في متوسط درجات أفراد العينة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس

| الجنس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العينة | درجات الحرية | قيمة ( ت ) | الدلالة      |
|-------|-----------------|-------------------|--------|--------------|------------|--------------|
| ذكور  | 61.225          | 5.412             | 142    | 238          | 19.523     | دال عند 0.01 |
| إناث  | 40.159          | 3.200             | 98     |              |            | لصالح ذكور   |

يتضح من الجدول أن قيمة ( ت ) كانت (19.523) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) لصالح الذكور ، حيث بلغ متوسط درجة الذكور (61.225) ، بينما بلغ متوسط درجة الإناث (40.159) ، مما يدل على أن الذكور كانوا أكثر استخدام لوسائل التواصل الاجتماعي من الإناث .

جدول (13) الفروق في متوسط درجات أفراد العينة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تبعا لمتغير العمر

| العمر                      | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العينة | درجات الحرية | قيمة ( ت ) | الدلالة                                    |
|----------------------------|-----------------|-------------------|--------|--------------|------------|--------------------------------------------|
| من 9 سنوات الي من 10 سنوات | 37.691          | 2.113             | 128    | 238          | 15.347     | دال عند 0.01 لصالح من 11 سنة الي من 12 سنة |
| من 11 سنة الي من 12 سنة    | 55.188          | 5.529             | 112    |              |            |                                            |

يتضح من الجدول أن قيمة ( ت ) كانت (15.347) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) لصالح أفراد العينة اللذين كانت أعمارهم من 11 سنة الي من 12 سنة ، حيث بلغ متوسط درجة أفراد العينة اللذين كانت أعمارهم من 11 سنة الي من 12 سنة (55.188) ، بينما بلغ متوسط درجة أفراد العينة اللذين كانت أعمارهم من 9 سنوات الي من 10 سنوات (37.691) ، مما يدل على أن أفراد العينة اللذين كانت أعمارهم من 11 سنة الي من 12 سنة كانوا أكثر استخدام لوسائل التواصل الاجتماعي من أفراد العينة اللذين كانت أعمارهم من 9 سنوات الي من 10 سنوات .

جدول (14) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأب

| المستوي التعليمي للأب | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجات الحرية | قيمة ( ف ) | الدلالة |
|-----------------------|----------------|----------------|--------------|------------|---------|
|-----------------------|----------------|----------------|--------------|------------|---------|

|                |           |          |     |        |          |
|----------------|-----------|----------|-----|--------|----------|
| بين المجموعات  | 9586.969  | 4793.485 | 2   | 36.177 | 0.01 دال |
| داخل المجموعات | 31402.711 | 132.501  | 237 |        |          |
| المجموع        | 40989.680 |          | 239 |        |          |

يتضح من الجدول إن قيمة ( ف ) كانت (36.177) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01) ، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب ، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول ( 15 ) اختبار LSD للمقارنات المتعددة

| المستوي التعليمي للأب            | شهادة متوسطة فأقل<br>م = 35.035 | شهادة ثانوية / دبلوم<br>م = 37.956 | شهادة جامعية /<br>ماجستير ، دكتوراه م<br>= 51.404 |
|----------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------------------|
| شهادة متوسطة فأقل                | -                               |                                    |                                                   |
| شهادة ثانوية / دبلوم             | *2.921                          | -                                  |                                                   |
| شهادة جامعية / ماجستير ، دكتوراه | **16.369                        | **13.448                           | -                                                 |

يتضح من الجدول وجود فروق في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بين أبناء الآباء الحاصلين علي الشهادة الجامعية / ماجستير ، دكتوراه وكلا من أبناء الآباء الحاصلين علي "الشهادة الثانوية / دبلوم ، الشهادة المتوسطة فأقل" لصالح أبناء الآباء الحاصلين علي الشهادة الجامعية / ماجستير ، دكتوراه عند مستوى دلالة (0.01) ، بينما توجد فروق بين أبناء الآباء الحاصلين علي الشهادة الثانوية / دبلوم وأبناء الآباء الحاصلين علي الشهادة المتوسطة فأقل لصالح أبناء الآباء الحاصلين علي الشهادة الثانوية / دبلوم عند مستوى دلالة (0.05) ، فيأتي في المرتبة الأولى أبناء الآباء الحاصلين علي الشهادة الجامعية / ماجستير ، دكتوراه حيث كانوا أكثر استخدام لوسائل التواصل الاجتماعي ، ثم أبناء الآباء الحاصلين علي الشهادة الثانوية / دبلوم في المرتبة الثانية ، ثم أبناء الآباء الحاصلين علي الشهادة المتوسطة فأقل في المرتبة الأخيرة .

جدول (16) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم

| المستوي التعليمي للأم | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجات الحرية | قيمة ( ف ) | الدلالة  |
|-----------------------|----------------|----------------|--------------|------------|----------|
| بين المجموعات         | 9977.244       | 4988.622       | 2            | 51.512     | 0.01 دال |
| داخل المجموعات        | 22952.197      | 96.845         | 237          |            |          |
| المجموع               | 32929.441      |                | 239          |            |          |

يتضح من الجدول إن قيمة ( ف ) كانت (51.512) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01) ، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم ، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول ( 17 ) اختبار LSD للمقارنات المتعددة



| المستوي التعليمي للأب            | شهادة متوسطة فأقل<br>م = 42.951 | شهادة ثانوية / دبلوم<br>م = 54.408 | شهادة جامعية /<br>ماجستير ، دكتوراه م<br>= 63.741 |
|----------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------------------|
| شهادة متوسطة فأقل                | -                               | -                                  | -                                                 |
| شهادة ثانوية / دبلوم             | **11.457                        | -                                  | -                                                 |
| شهادة جامعية / ماجستير ، دكتوراه | **20.790                        | **9.333                            | -                                                 |

يتضح من الجدول وجود فروق في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بين أبناء الأمهات الحاصلات على الشهادة الجامعية / ماجستير ، دكتوراه وكلا من أبناء الأمهات الحاصلات على "الشهادة الثانوية / دبلوم ، الشهادة المتوسطة فأقل" لصالح أبناء الأمهات الحاصلات على الشهادة الجامعية / ماجستير ، دكتوراه عند مستوى دلالة (0.01) ، كما توجد فروق بين أبناء الأمهات الحاصلات على الشهادة الثانوية / دبلوم وأبناء الأمهات الحاصلات على الشهادة المتوسطة فأقل لصالح أبناء الأمهات الحاصلات على الشهادة الثانوية / دبلوم عند مستوى دلالة (0.01) ، فيأتي في المرتبة الأولى أبناء الأمهات الحاصلات على الشهادة الجامعية / ماجستير ، دكتوراه حيث كانوا أكثر استخدام لوسائل التواصل الاجتماعي ، ثم أبناء الأمهات الحاصلات على الشهادة الثانوية / دبلوم في المرتبة الثانية ، ثم أبناء الأمهات الحاصلات على الشهادة المتوسطة فأقل في المرتبة الأخيرة .

جدول (18) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تبعا لمتغير وظيفة الأب

| وظيفة الأب     | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجات الحرية | قيمة (ف) | الدلالة  |
|----------------|----------------|----------------|--------------|----------|----------|
| بين المجموعات  | 9866.551       | 4933.275       | 2            | 46.415   | 0.01 دال |
| داخل المجموعات | 25190.017      | 106.287        | 237          |          |          |
| المجموع        | 35056.568      |                | 239          |          |          |

يتضح من الجدول إن قيمة ( ف ) كانت (46.415) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01) ، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تبعا لمتغير وظيفة الأب ، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (19) اختبار LSD للمقارنات المتعددة

| وظيفة الأب   | وظيفة حكومية<br>م = 27.380 | قطاع خاص<br>م = 39.532 | أعمال حرة<br>م = 58.112 |
|--------------|----------------------------|------------------------|-------------------------|
| وظيفة حكومية | -                          | -                      | -                       |
| قطاع خاص     | **12.152                   | -                      | -                       |
| أعمال حرة    | **30.732                   | **18.580               | -                       |

يتضح من الجدول وجود فروق في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بين أبناء الآباء العاملين بالأعمال الحرة وكلا من أبناء الآباء العاملين "بالقطاع الخاص ، الوظائف الحكومية" لصالح أبناء الآباء العاملين بالأعمال الحرة عند مستوى دلالة (0.01) ، كما توجد فروق بين أبناء الآباء العاملين بالقطاع الخاص وأبناء الآباء العاملين بالوظائف الحكومية لصالح أبناء الآباء العاملين بالقطاع الخاص عند مستوى دلالة (0.01) ، فيأتي في المرتبة الأولى أبناء الآباء العاملين بالأعمال الحرة حيث كانوا أكثر استخدام لوسائل التواصل الاجتماعي ، ثم أبناء الآباء العاملين بالقطاع الخاص في المرتبة الثانية ، ثم أبناء الآباء العاملين بالوظائف الحكومية في المرتبة الأخيرة .

**جدول (20) الفروق في متوسط درجات أفراد العينة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغير عمل الأم**

| عمل الأم | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العينة | درجات الحرية | قيمة (ت) | الدلالة        |
|----------|-----------------|-------------------|--------|--------------|----------|----------------|
| تعمل     | 64.748          | 6.872             | 149    | 238          | 20.661   | دال عند 0.01   |
| لا تعمل  | 42.336          | 4.189             | 91     |              |          | لصالح العاملات |

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) كانت (20.661) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) لصالح أبناء الأمهات العاملات ، حيث بلغ متوسط درجة أبناء الأمهات العاملات (64.748) ، بينما بلغ متوسط درجة أبناء الأمهات غير العاملات (42.336) ، مما يدل على أن أبناء الأمهات العاملات كانوا أكثر استخداماً لوسائل التواصل الاجتماعي من أبناء الأمهات غير العاملات .

**جدول (21) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغير الدخل الشهري**

| الدخل الشهري   | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجات الحرية | قيمة (ف) | الدلالة  |
|----------------|----------------|----------------|--------------|----------|----------|
| بين المجموعات  | 10134.912      | 5067.456       | 2            | 60.128   | 0.01 دال |
| داخل المجموعات | 19973.768      | 84.278         | 237          |          |          |
| المجموع        | 30108.680      |                | 239          |          |          |

يتضح من الجدول إن قيمة (ف) كانت (60.128) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01) ، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغير الدخل الشهري ، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك :

**جدول (22) اختبار LSD للمقارنات المتعددة**

| الدخل الشهري | منخفض<br>م = 32.012 | متوسط<br>م = 44.448 | مرتفع<br>م = 53.610 |
|--------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| منخفض        | -                   |                     |                     |
| متوسط        | **12.436            | -                   |                     |
| مرتفع        | **21.598            | **9.162             | -                   |

يتضح من الجدول وجود فروق في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بين الأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع وكلا من الأبناء بالأسر ذوي الدخل "المتوسط ، المنخفض" لصالح الأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع عند مستوى دلالة (0.01) ، كذلك توجد فروق بين الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط والأبناء بالأسر ذوي الدخل المنخفض لصالح الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط عند مستوى دلالة (0.01) ، فيأتي في المرتبة الأولى الأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع حيث كانوا أكثر استخداماً لوسائل التواصل الاجتماعي ، ثم الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط في المرتبة الثانية ، وأخيراً الأبناء بالأسر ذوي الدخل المنخفض .

**الفرض الثاني :**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في التنشئة الاجتماعية تبعاً لمتغيرات الدراسة وللتحقق من هذا الفرض تم تطبيق اختبار (ت) ، وحساب تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في التنشئة الاجتماعية والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول ( 23 ) الفروق في متوسط درجات أفراد العينة في التنشئة الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس

| الجنس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العينة | درجات الحرية | قيمة ( ت ) | الدلالة                   |
|-------|-----------------|-------------------|--------|--------------|------------|---------------------------|
| ذكور  | 82.442          | 6.638             | 142    | 238          | 21.367     | دال عند 0.01 لصالح الإناث |
| إناث  | 105.628         | 8.010             | 98     |              |            |                           |

يتضح من الجدول أن قيمة ( ت ) كانت (21.367) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) لصالح الإناث ، حيث بلغ متوسط درجة الإناث (105.628) ، بينما بلغ متوسط درجة الذكور (82.442) ، مما يدل على أن الإناث كانت التنشئة الاجتماعية لديهم أفضل من الذكور .

جدول ( 24 ) الفروق في متوسط درجات أفراد العينة في التنشئة الاجتماعية تبعاً لمتغير العمر

| العمر                      | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العينة | درجات الحرية | قيمة ( ت ) | الدلالة                                    |
|----------------------------|-----------------|-------------------|--------|--------------|------------|--------------------------------------------|
| من 9 سنوات الي من 10 سنوات | 122.014         | 7.618             | 128    | 238          | 2.627      | دال عند 0.05 لصالح من 11 سنة الي من 12 سنة |
| من 11 سنة الي من 12 سنة    | 124.680         | 7.051             | 112    |              |            |                                            |

يتضح من الجدول أن قيمة ( ت ) كانت (2.627) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح أفراد العينة اللذين كانت أعمارهم من 11 سنة الي من 12 سنة ، حيث بلغ متوسط درجة أفراد العينة اللذين كانت أعمارهم من 11 سنة الي من 12 سنة (124.680) ، بينما بلغ متوسط درجة أفراد العينة اللذين كانت أعمارهم من 9 سنوات الي من 10 سنوات (122.014) ، مما يدل على أن أفراد العينة اللذين كانت أعمارهم من 11 سنة الي من 12 سنة كانت التنشئة الاجتماعية لديهم أفضل من أفراد العينة اللذين كانت أعمارهم من 9 سنوات الي من 10 سنوات .

جدول (25) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في التنشئة الاجتماعية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب

| المستوي التعليمي للأب | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجات الحرية | قيمة ( ف ) | الدلالة  |
|-----------------------|----------------|----------------|--------------|------------|----------|
| بين المجموعات         | 10181.160      | 5090.580       | 2            | 63.015     | 0.01 دال |
| داخل المجموعات        | 19145.671      | 80.783         | 237          |            |          |
| المجموع               | 29326.831      |                | 239          |            |          |

يتضح من الجدول إن قيمة ( ف ) كانت (63.015) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01) ، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في التنشئة الاجتماعية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب ، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (26) اختبار LSD للمقارنات المتعددة

| المستوي التعليمي للأب            | شهادة متوسطة فأقل<br>م = 82.173 | شهادة ثانوية / دبلوم<br>م = 99.742 | شهادة جامعية / ماجستير ، دكتوراه م<br>111.156 = |
|----------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------------------|
| شهادة متوسطة فأقل                | -                               |                                    |                                                 |
| شهادة ثانوية / دبلوم             | **17.569                        | -                                  |                                                 |
| شهادة جامعية / ماجستير ، دكتوراه | **28.983                        | **11.414                           | -                                               |

يتضح من الجدول وجود فروق في التنشئة الاجتماعية بين أبناء الأباء الحاصلين علي الشهادة الجامعية / ماجستير ، دكتوراه وكلا من أبناء الأباء الحاصلين علي "الشهادة الثانوية / دبلوم ، الشهادة المتوسطة فأقل" لصالح أبناء الأباء الحاصلين علي الشهادة الجامعية / ماجستير ، دكتوراه عند مستوى دلالة (0.01) ، كما توجد فروق بين أبناء الأباء الحاصلين علي الشهادة الثانوية / دبلوم وأبناء الأباء الحاصلين علي الشهادة المتوسطة فأقل لصالح أبناء الأباء الحاصلين علي الشهادة الثانوية / دبلوم عند مستوى دلالة (0.01) ، فيأتي في المرتبة الأولى أبناء الأباء الحاصلين علي الشهادة الجامعية / ماجستير ، دكتوراه حيث كانت التنشئة الاجتماعية لديهم أفضل ، ثم أبناء الأباء الحاصلين علي الشهادة الثانوية / دبلوم في المرتبة الثانية ، ثم أبناء الأباء الحاصلين علي الشهادة المتوسطة فأقل في المرتبة الأخيرة .

**جدول ( 27 ) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في التنشئة الاجتماعية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب**

| المستوي التعليمي للأب | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجات الحرية | قيمة ( ف ) | الدلالة  |
|-----------------------|----------------|----------------|--------------|------------|----------|
| بين المجموعات         | 9720.813       | 4860.407       | 2            | 40.666     | 0.01 دال |
| داخل المجموعات        | 28326.422      | 119.521        | 237          |            |          |
| المجموع               | 38047.235      |                | 239          |            |          |

يتضح من الجدول إن قيمة ( ف ) كانت (40.666) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.01) ، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في التنشئة الاجتماعية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب ، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك :

**جدول ( 28 ) اختبار LSD للمقارنات المتعددة**

| المستوي التعليمي للأب            | شهادة متوسطة فأقل<br>م = 68.390 | شهادة ثانوية / دبلوم<br>م = 91.771 | شهادة جامعية /<br>ماجستير ، دكتوراه م<br>106.552 = |
|----------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------------------|
| شهادة متوسطة فأقل                | -                               |                                    |                                                    |
| شهادة ثانوية / دبلوم             | **23.381                        | -                                  |                                                    |
| شهادة جامعية / ماجستير ، دكتوراه | **38.162                        | **14.781                           | -                                                  |

يتضح من الجدول وجود فروق في التنشئة الاجتماعية بين أبناء الأمهات الحاصلات علي الشهادة الجامعية / ماجستير ، دكتوراه وكلا من أبناء الأمهات الحاصلات علي "الشهادة الثانوية / دبلوم ، الشهادة المتوسطة فأقل" لصالح أبناء الأمهات الحاصلات علي الشهادة الجامعية / ماجستير ، دكتوراه عند مستوى دلالة (0.01) ، كما توجد فروق بين أبناء الأمهات الحاصلات علي الشهادة الثانوية / دبلوم وأبناء الأمهات الحاصلات علي الشهادة المتوسطة فأقل لصالح أبناء الأمهات الحاصلات علي الشهادة الثانوية / دبلوم عند مستوى دلالة (0.01) ، فيأتي في المرتبة الأولى أبناء الأمهات الحاصلات علي الشهادة الجامعية / ماجستير ، دكتوراه حيث كانت التنشئة الاجتماعية لديهم أفضل ، ثم أبناء الأمهات الحاصلات علي الشهادة الثانوية / دبلوم في المرتبة الثانية ، ثم أبناء الأمهات الحاصلات علي الشهادة المتوسطة فأقل في المرتبة الأخيرة .

**جدول ( 29 ) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في التنشئة الاجتماعية تبعاً لمتغير وظيفة الأب**

| وظيفة الأب     | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجات الحرية | قيمة ( ف ) | الدلالة  |
|----------------|----------------|----------------|--------------|------------|----------|
| بين المجموعات  | 9454.450       | 4727.225       | 2            | 32.344     | 0.01 دال |
| داخل المجموعات | 34639.000      | 146.156        | 237          |            |          |
| المجموع        | 44093.450      |                | 239          |            |          |



يتضح من الجدول إن قيمة ( ف ) كانت (32.344) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) ، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في التنشئة الاجتماعية تبعا لمتغير وظيفة الأب ، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (30) اختبار LSD للمقارنات المتعددة

| وظيفة الأب   | وظيفة حكومية | قطاع خاص   | أعمال حرة  |
|--------------|--------------|------------|------------|
|              | م = 104.887  | م = 91.763 | م = 89.034 |
| وظيفة حكومية | -            |            |            |
| قطاع خاص     | **13.124     | -          |            |
| أعمال حرة    | **15.853     | *2.729     | -          |

يتضح من الجدول وجود فروق في التنشئة الاجتماعية بين أبناء الأباء العاملين بالوظائف الحكومية وكلا من أبناء الأباء العاملين "بالقطاع الخاص ، الأعمال الحرة" لصالح أبناء الأباء العاملين بالوظائف الحكومية عند مستوى دلالة (0.01) ، بينما توجد فروق بين أبناء الأباء العاملين بالقطاع الخاص وأبناء الأباء العاملين بالأعمال الحرة لصالح أبناء الأباء العاملين بالقطاع الخاص عند مستوى دلالة (0.05) ، فيأتي في المرتبة الأولى أبناء الأباء العاملين بالوظائف الحكومية حيث كانت التنشئة الاجتماعية لديهم أفضل ، ثم أبناء الأباء العاملين بالقطاع الخاص في المرتبة الثانية ، ثم أبناء الأباء العاملين بالأعمال الحرة في المرتبة الأخيرة .

جدول ( 31 ) الفروق في متوسط درجات أفراد العينة في التنشئة الاجتماعية تبعا لمتغير عمل الأم

| عمل الأم | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العينة | درجات الحرية | قيمة ( ت ) | الدلالة        |
|----------|-----------------|-------------------|--------|--------------|------------|----------------|
| تعمل     | 116.415         | 8.081             | 149    | 238          | 27.609     | دال عند 0.01   |
| لا تعمل  | 77.614          | 6.153             | 91     |              |            | لصالح العاملات |

يتضح من الجدول أن قيمة ( ت ) كانت (27.609) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لصالح أبناء الأمهات العاملات ، حيث بلغ متوسط درجة أبناء الأمهات العاملات (116.415) ، بينما بلغ متوسط درجة أبناء الأمهات غير العاملات (77.614) ، مما يدل على أن أبناء الأمهات العاملات كانت التنشئة الاجتماعية لديهم أفضل من أبناء الأمهات غير العاملات .

جدول ( 32 ) تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في التنشئة الاجتماعية تبعا لمتغير الدخل الشهري

| الدخل الشهري   | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجات الحرية | قيمة ( ف ) | الدلالة  |
|----------------|----------------|----------------|--------------|------------|----------|
| بين المجموعات  | 9349.389       | 4674.695       | 2            | 29.668     | 0.01 دال |
| داخل المجموعات | 37343.231      | 157.566        | 237          |            |          |
| المجموع        | 46692.620      |                | 239          |            |          |

يتضح من الجدول إن قيمة ( ف ) كانت (29.668) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) ، مما يدل على وجود فروق بين درجات أفراد العينة في التنشئة الاجتماعية تبعا لمتغير الدخل الشهري ، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (33) اختبار LSD للمقارنات المتعددة

| الدخل الشهري | منخفض<br>م = 78.012 | متوسط<br>م = 80.456 | مرتفع<br>م = 94.496 |
|--------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| منخفض        | -                   |                     |                     |
| متوسط        | *2.444              | -                   |                     |
| مرتفع        | **16.484            | **14.040            | -                   |

يتضح من الجدول وجود فروق في التنشئة الاجتماعية بين الأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع وكلا من الأبناء بالأسر ذوي الدخل "المتوسط ، المنخفض" لصالح الأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع عند مستوى دلالة (0.01) ، بينما توجد فروق بين الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط والأبناء بالأسر ذوي الدخل المنخفض لصالح الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط عند مستوى دلالة (0.05) ، فيأتي في المرتبة الأولى الأبناء بالأسر ذوي الدخل المرتفع حيث كانت التنشئة الاجتماعية لديهم أفضل ، ثم الأبناء بالأسر ذوي الدخل المتوسط في المرتبة الثانية ، وأخيرا الأبناء بالأسر ذوي الدخل المنخفض .

الفرض الثالث :

توجد علاقة ارتباطية بين استبيان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي واستبيان التنشئة الاجتماعية للطفل وللتحقق من صحة هذا الفرض تم عمل مصفوفة ارتباط بين استبيان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي واستبيان التنشئة الاجتماعية للطفل والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط :

جدول (34) مصفوفة الارتباط بين استبيان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي واستبيان التنشئة الاجتماعية للطفل

| التنشئة الاجتماعية للطفل        |           |
|---------------------------------|-----------|
| استخدام وسائل التواصل الاجتماعي | - 0.882** |

يتضح من الجدول وجود علاقة ارتباط عكسي بين استبيان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي واستبيان التنشئة الاجتماعية للطفل عند مستوى دلالة 0.01 ، فكلما زاد استخدام وسائل التواصل الاجتماعي كلما قلت التنشئة الاجتماعية للطفل .

الفرض الرابع :

تختلف نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على التنشئة الاجتماعية للطفل وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الأهمية النسبية باستخدام معامل الانحدار (الخطوة المتدرجة إلى الأمام) للعوامل المؤثرة على التنشئة الاجتماعية للطفل والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (36) الأهمية النسبية باستخدام معامل الانحدار (الخطوة المتدرجة إلى الأمام) للعوامل المؤثرة على التنشئة الاجتماعية للطفل

| المتغير المستقل       | معامل الارتباط | نسبة المشاركة | قيمة (ف) | الدلالة | معامل الانحدار | قيمة (ت) | الدلالة |
|-----------------------|----------------|---------------|----------|---------|----------------|----------|---------|
| المستوي التعليمي للأم | 0.897          | 0.805         | 115.851  | 0.01    | 0.511          | 10.763   | 0.01    |
| المستوي التعليمي للأب | 0.855          | 0.732         | 76.378   | 0.01    | 0.402          | 8.739    | 0.01    |
| وظيفة الأب            | 0.824          | 0.679         | 59.288   | 0.01    | 0.332          | 7.700    | 0.01    |
| عمل الأم              | 0.793          | 0.631         | 47.861   | 0.01    | 0.272          | 6.918    | 0.01    |

يتضح من الجدول السابق إن المستوى التعليمي للأم كان من أكثر العوامل المؤثرة على التنشئة الاجتماعية للطفل بنسبة 80.5% ، يليه المستوى التعليمي للأب بنسبة 73.2% ، ويأتي في المرتبة الثالثة وظيفة الأب بنسبة 67.9% ، وأخيرا في المرتبة الرابعة عمل الأم بنسبة 63.1% .

#### ملخص النتائج :

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي تبعا لمتغيرات الدراسة.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في التنشئة الاجتماعية تبعا لمتغيرات الدراسة.
- 3- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين استبيان استخدام وسائل التواصل الاجتماعي واستبيان التنشئة الاجتماعية للطفل عند مستوى دلالة 0.01 ، فكلما زاد استخدام وسائل التواصل الاجتماعي كلما قلت التنشئة الاجتماعية للطفل .
- 4- تختلف نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على التنشئة الاجتماعية للطفل حيث ان المستوى التعليمي للأم كان من أكثر العوامل المؤثرة على التنشئة الاجتماعية للطفل بنسبة 80.5% ، يليه المستوى التعليمي للأب بنسبة 73.2% ، ويأتي في المرتبة الثالثة وظيفة الأب بنسبة 67.9% .

#### التوصيات :

- 1- ضرورة العمل على توعية الأسرة بأهمية دورها في توجيه الأبناء والعمل على تنشئتهم بشكل سليم ، لمواجهة كل التحديات والعمل على تنشئتهم اجتماعيا بشكل متوازن من خلال وسائل الاعلام والبرامج الاسرية والتربوية ، كذلك الجهات المختصة في الجمعيات والمنابر الاجتماعية .
- 2- تفعيل دور المدرسة و العودة به الى تعزيز التنشئة الاجتماعية مع الأسرة ، من خلال برامج التهيئة والتعزيز والحرص على الطلاب في هذه المرحلة العمرية التي تحتاج التوجيه .
- 3- العمل على تعزيز الإيجابيات ودعم السلوك الإيجابي من خلال إيجاد قنوات تواصل اجتماعية ومحتوى اعلامي يهدف الى بناء شخصية إيجابية لدى الأبناء

#### المراجع

1. الطاهر علي موهوب إبراهيم (2016) : وسائل الاعلام ودورها في عملية التنشئة الاجتماعية ، مجلة العلوم الاجتماعية . <http://www.swmsa.net/art/s/2515/>
2. اميرة النمر (2004): اثر التعرض للقنوات الفضائية على النسق القيمي للمراهقين من طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
3. ايمان محمد عز العرب (2002) :ملامح التغير في الاسرة المصرية في ظل مجتمع المعلومات ( دراسة ميدانية لاتجاهات ارباب الاسر الحضرية نحو دور التقنية الحديثة في التنشئة الاجتماعية للابناء ) . مطبوعات مركز البحوث والدراسات الاجتماعية . كلية الاداب جامعة القاهرة .
4. جنان صادق عبدالرزاق (2009): استخدام المواقع العربية للانترنت واثرها على ثقافة الطفل ، المجلة العراقية للمعلومات ، المجلد 10 العدد 1-2 ، الجمعية العراقية للمكتبات والمعلومات .
5. ذوقان عبيدات ن كايد عبدالحق ، عبدالرحمن عدس ( 2014): البحث العلمي مفهومه وادواته واساليهه ، ط 16، دار الفكر ، عمان ، الأردن
6. عبدالقادر طه (2003): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي .
7. عبدالله الرشدان (2005) : التربية والتنشئة الاجتماعية ، دار وائل للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان .
8. عبدالمجيد عبدالقواب شيحة (2006): في الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان .
9. فطيمة سباق (2018) : الطفل والتنشئة الاجتماعية ، شبكة الالوكة ، اشرف د. سعد عبدالله الحميد ، <https://www.alukah.net/social/0/130678/>

10. مروة مصطفى احمد عبيد الله (2015): دراسة واقع استخدام الأطفال للانترنت في السودان ، رسالة ماجستير ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.  
<http://repository.sustech.edu/handle/123456789/12573>
11. هناء احمد شوقي (2014): اثر استخدام الاتصالات الحديثة على الانتماء لدى الأطفال . كلية التصميم والاقتصاد المنزلي ، جامعة الطائف ، جامعة بنها -مجلة كلية الاداب -العدد 35 - 2014 .
12. وائل عبدالرحمن التل ، احمد شعراوي (2007) : أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، الأردن .
- 13- Andreas M. Kaplan (2010). "Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media". Business Horizons. 53 (1): 59–68. ISSN 0007-6813. doi:10.1016/j.bushor.2009.09.003.
- 14- Stephen Kline (2003) : Media Consumption as a Health and Safety Risk Factor . North Vancouver Media Risk Reduction Intervention. Simon Fraser University .Media Analysis Lab.

## References

1. Taher Ali Mohoub Ibrahim (2016): Media and its role in the process of socialization, Journal of Social Sciences. <http://www.swmsa.net/art/s/2515/>
2. Amira El-Nemr (2004): The effect of satellite exposure on the values of adolescents of secondary school students, unpublished doctoral thesis, Institute of Higher Studies for Childhood, Ain Shams University.
3. Eman Mohamed Ezz El-Arab (2002): Features of the Change in the Egyptian Family in the Information Society (A Field Study of the Attitudes of Urban Households Heads Towards the Role of Modern Technology in the Socialization of Children). Publications of the Center for Research and Social Studies. Faculty of Arts, Cairo University.
4. Janan Sadiq Abdul Razzaq (2009): The Use of Arabic Web Sites and Their Impact on the Culture of Children, Iraqi Journal of Information, Volume 10, Issue 1-2, Iraqi Association of Libraries and Information.
5. Touqan Obeidat N. Kayed Abdul Haq, Abdulrahman Adas (2014): Scientific research understandable tools and methods, Dar Al-Fikr, Amman, Jordan
6. Abdelkader Taha (2003): Encyclopedia of Psychology and Psychoanalysis.
7. Abdullah Al-Rashdan (2005): Education and Socialization, Wael Publishing and Distribution House, Jordan, Amman.
8. Abdul Majeed Abdul Tawab Shiha (2006): Philosophical and Social Origins of Education, Dar Al Thaqafa for Publishing and Distribution, Amman.
9. Fatima Sabakak (2018): Child and socialization, network Alouka, supervision of d. Saad Abdullah Al-Hamid, <https://www.alukah.net/social/0/130678>
10. Marwa Mustafa Ahmed Obaidallah (2015): A study of the reality of children's use of the Internet in Sudan, Master Thesis, Sudan University of Science and Technology. <http://repository.sustech.edu/handle/123456789/12573>



11. Hanaa Ahmed Shawky (2014): The impact of the use of modern communication on belonging in children. Faculty of Designs and Home Economics, Taif University, Benha University, Journal of the Faculty of Arts, No. 35 - 2014.
12. Wael Abdulrahman Al-Tal, Ahmad Sharawi (2007): Fundamentals of Philosophical, Social and Psychological Education, Al-Hamed Publishing and Distribution, Jordan.
13. Andreas M. Kaplan (2010). "Users of the world, unite! The challenges and oportunities of Social Media". Business Horizons. 53 (1): 59--68. ISSN 0007-6813. doi: 10.1016 / j.bushor.2009.09.003
14. Stephen Kline (2003) : Media Consumption as a Health and Safety Risk Factor . North Vancouver Media Risk Reduction Intervention. Simon Fraser University .Media Analysis Lab.

## التطوير التنظيمي للإدارة المدرسية في سلطنة عُمان (مدير المدرسة إنموذجا)

الباحث: سعيد بن راشد بن علي الشهومي  
طالب دكتوراه بالجامعة الإسلامية العالمية - ماليزيا

أ. د. داود عبدالمك الحداوي  
الجامعة الإسلامية العالمية الماليزية - ماليزيا

أستاذ مشارك: د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم  
كلية العلوم والآداب - جامعة نزوى - سلطنة عُمان  
ودكتور باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- مصر

### الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التطوير التنظيمي للإدارة المدرسية في سلطنة عُمان ، واستخدمت الدراسة المنهج التاريخي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات. وتوصلت الدراسة إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان بالتطوير التنظيمي لمُدبري المدارس في خمسة مجالات رئيسة هي: شروط الاختيار والترشح، والواجبات الوظيفية، والكفايات المهنية، ومعايير الجودة، وتقويم الأداء الوظيفي.

## Organizational Development of the School Management in the Sultanate of Oman: The Principal of the School is a Model

Researcher: Said bin Rashid bin Ali Al Shuhumi  
PhD student at International Islamic University- Malaysia

Prof. Dr. Dawood Abdulmalek Al-Hidabi  
International Islamic University- Malaysia

Associate Professor Dr. Hossam El Din Elsaid Mohammed Ibrahim  
College of Arts and Sciences - Nizwa University Sultanate of Oman  
National Center for Educational Research and Development - Egypt

### ABSTRACT

The present study aimed to identify the organizational development of the school Management in the Sultanate of Oman. The study used the historical method, and the analysis of documents was used in collecting data and information. The study reached the attention of the Ministry of Education in the Sultanate of Oman to the organizational development of school principals in five main areas: conditions of selection and candidacy, job duties, professional competencies, quality standards, and evaluation of job performance.

#### مقدمة:

يُعتبر مدير المدرسة المُحرك الرئيس والمحور الأساسي والمسئول الأول عن العملية التعليمية بالمدارس، حيث يتولى مسؤولية المشاركة في عمليات التخطيط المدرسي ووضع رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية، والإشراف على إجراءات وعمليات التنفيذ، كما يتولى مسؤولية قيادة عمليات تعليم وتعلم الطلبة والإشراف على تنفيذ المناهج الدراسية، بالإضافة إلى إدارة هيئة العاملين بالمدرسة وتوزيع المهام والأدوار بينهم، فضلاً عن توليه مسؤولية إدارة الموارد المادية بالمدرسة ودعم الشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي المحيط بها من مؤسسات ومُنظمات وهيئات ووكالات.

ولكي يقوم مدير المدرسة بهذه الوظائف بكفاءة وفعالية فلا بد من تطوير وظيفته بصورة مستمرة من قبل السلطات التعليمية المسؤولة حتى يواكب التطورات العالمية المُعاصرة في مجال الإدارة المدرسية ويتمكن من مواجهة تحدياتها وحل مُشكلاتها بكفاءة وفعالية.

ويُعتبر مدخل التطوير التنظيمي نموذجاً من نماذج التطبيق الإداري الحديث في المدارس المُعاصرة، حيث يُستخدم كأداة فعالة في تطبيق المبادئ والمفاهيم والأسس العلمية المُقترنة بالواقع العملي لحل المشكلات المدرسية، كما يُعتبر التطوير التنظيمي جهداً شاملاً مخططاً يحقق زيادة انتاجية المدرسة وزيادة مقدرتها على البقاء والاستمرار. ( أحمد، 2011)

ويهدف التطوير التنظيمي إلى تمكين مديري المدارس من الارتقاء بنتاجيتهم الإدارية والتعليمية، وتنمية القوى البشرية وتحسين أدائها، وتحسين قدراتهم على مواجهة التغيرات الخارجية والمُشكلات الداخلية، وإحداث التكامل بين أهدافهم وأهداف المدرسة، وإيجاد مناخ مُلائم يُمكن جميع العاملين بالمدرسة من النمو والتطور، كما يساعدهم على تدعيم قيم الديمقراطية في المدرسة، وبناء وتشكيل فرق عمل في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي. (الدعجة وابن منصور ، 2013 ، 71-72)

كما أن التطوير التنظيمي يُساعد إدارة المنظمة في التغلب على المُشكلات التي تواجهها في ممارساتها الإدارية اليومية، والتي قد تعوق المنظمة ككل عن تحقيق آمالها، ويُمكنها من إعادة النظر في البنية التنظيمية الخاصة بها للوقوف على أوجه القصور بها وكيفية تصحيحها بعد ذلك، واستثمار ما في البيئة الخارجية من فرص للتحسين والتطوير (فرج، 2012) ، وتنتج عمليات التطوير التنظيمي إلى المستقبل يركز على العمل بروح الفريق من خلال جماعات العمل التي تتكامل أهدافها مع أهداف المنظمة، ويركز على الخبرة العملية، وتحسين المناخ التنظيمي. (فرج وأبو عروش، 2016، 8)

ويُعتبر التطوير التنظيمي جهد طويل المدي يدار ويدعم من الإدارة العليا لتطوير الرؤية المستقبلية وحل المشكلات، وذلك من خلال العمليات الجماعية المستمرة لإدارة ثقافة المدرسة، مع التركيز بصفة خاصة علي ثقافة فرق العمل، وباستخدام تقنيات علم السلوك والبحث العلمي للمزج بين رغبات الأفراد للنمو والتطور، وأهداف وغايات المنظمة لتحقيق تنظيم أكثر فاعلية. (إبراهيم وعبد العزيز وحسن، 2017، 15)

وتتبع أهمية التطوير التنظيمي من أن كثيراً من الأساليب الإدارية والأهداف والإجراءات والبرامج تحتاج إلى تعديل حتى تواكب متطلبات التطوير والتجديد والتحديث التربوي، والتوجه نحو وضع إداري أفضل يمكن المديرين من الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية بالمدرسة، وذلك لتحقيق أهداف المؤسسة بجودة وتميز وتمكينها من التنافس مع المؤسسات المماثلة في المجتمع في ظل التغيرات المتوالية والمستمرة. ( باحاذق والبياعي والياقي، 2015)

كما يُعد التطوير التنظيمي سمة أساسية للمنظمات الناجحة، ويتم من خلال التغيرات والتطورات في البيئة الداخلية المُتمثلة في طرائق وأساليب العمل ونوعية الموظفين وعناصر المناخ التنظيمي السائد والهيكل الإداري، وهذا يتطلب إدارة واعية تتفهم أثر المُتغيرات على أدائها، وتستشرف معالمها، وتجيد التخطيط لإحداث التغيير وإنجاحه والتكيف معه. ( جاد الله ، 2012)

ويساعد التطوير التنظيمي في إيجاد ثقافة عامة للإبداع والابتكار داخل المؤسسة، وتمكين المؤسسة في تلبية احتياجات العاملين بها المادية والمعنوية، وتوفير التدريب المُتميز لهم، وإيجاد الوسائل التي تستطيع بها المؤسسة تغيير بنائها وأهدافها، وتفعيل وتنشيط التطوير الذاتي من خلال منح السلطات والصلاحيات. ( شمروخ ، 2015)

ويتضمن التطوير التنظيمي للمدرسة ثلاث مجالات رئيسية، الأول الأفراد ويتضمن قيادات العمل ومكاناتهم وسلطاتهم وصلاحياتهم وواجباتهم الوظيفية داخل التنظيم الإداري، والثاني جماعات وفرق العمل ويشتمل على الجماعات الرسمية وغير الرسمية والعلاقات بين أعضائها، والثالث التنظيم المدرسي نفسه ويتضمن وحدات العمل والتنسيق بينها، والعلاقات والاتصالات بين جميع العاملين، والهيكل التنظيمي وما يتضمنه من وظائف في مختلف المستويات. (أرناؤوط، 2016)

ويلزم أن تتوافر في قيادة التطوير التنظيمي للمدرسة مجموعة من الأبعاد تتمثل في تطوير رؤية عامة مشتركة للمدرسة، وبناء اتفاق جماعي بخصوص رسالة المدرسة وأهدافها، وبناء ثقافة تنظيمية مشتركة تعني بالقيم التنظيمية، ووجود نماذج يُحتذى بها في السلوكيات، ومراعاة الحاجات الفردية للعاملين وتاليتها والوفاء بها، والتحفيز الذهني للعاملين، وتوقع مستويات عالية من الأداء منهم، وهيكل التطوير وترسيخه في ثقافة المدرسة. (الأحمري والإبراهيم، 2015)

وتعدد وتتوحد أساليب التطوير التنظيمي، حيث تتضمن أسلوب جودة حياة العمل والذي يركز على كيفية تصميم العمل بكل جوانبه، وأسلوب إدارة الجودة الشاملة في مختلف المستويات والمجالات، وأسلوب مدرسة الاستراتيجيات بما تتضمنه من الرؤية والرسالة والأهداف، وأسلوب ثقافة المؤسسة بما تتضمنه من الأنماط والسلوكيات والقيم والتصرفات والمعايير، وأسلوب المنظمة المتعلمة حيث التركيز على تنمية المعارف والمهارات والقدرات ومواجهة المشكلات والتعلم من الأخطاء. (الأحمري والإبراهيم، 2015).

ويمر التطوير التنظيمي بثلاث مراحل رئيسية، الأولى مرحلة الإعداد والتهيئة وتشتمل على الأخذ بالأساليب والطرائق والعادات القائمة، ويتطلب من الإدارة العليا تحسين العلاقات مع الأفراد والعاملين حتى تستطيع تغيير اتجاهاتهم وسلوكياتهم القديمة، أما المرحلة الثانية فتتضمن التطوير والتحسين في العناصر والمكونات والهيكل والمهام والتكنولوجيا، وتشتمل المرحلة الثالثة على الاستقرار على الوضع المرغوب والمحافظة عليه من خلال الحوافز والمكافآت، وتقديم التغذية الراجعة (الطياش وعلي، 2012).

ويواجه التطوير التنظيمي مجموعة من المعوقات تتمثل في وجود فجوة بين القيم المفترضة للقيادات الإدارية وبين سلوكهم الفعلي، وبين القيادات العليا والمتوسطة، وعدم التحديد الدقيق لأهداف ونطاق التغيير من خلال تصميم برنامج واسع للأنشطة، والتداخل بين الأهداف والوسائل، والتوقع بحدوث نتائج ملموسة خلال فترة زمنية قصيرة أو السعي لتبني حلول جاهزة، وقلة التوازن في الاعتماد على المساعدات الخارجية من جهة والجهود الداخلية من جهة أخرى، ومحاولة تكييف بصورة جذرية مع البناء التنظيمي القديم، وتطبيق أسلوب التغيير بطريقة غير مناسبة. (الروقي، 2014، 435-436)

وقد اهتمت كثير من الدراسات السابقة بالتطوير التنظيمي حيث أشارت نتائج دراسة أبو الروس (2006) إلى وجود علاقة طردية إيجابية بين اتباع أسلوب التخطيط الاستراتيجي وقدرة المؤسسة على عملية إدارة التطوير التنظيمي، وأن هناك علاقة طردية إيجابية بين قدرة المنظمة على إدارة التغيير وتنمية مهارات العاملين لديها حيث أن عملية التطوير التنظيمي للموارد البشرية تعتبر أحد الأساليب المهمة في إحداث التغيير التنظيمي، وتوجد علاقة طردية إيجابية بين قدرة المؤسسة على إدارة التغيير وإحداث التطوير التنظيمي ومراعاة تحليل الظروف البيئية الداخلية والخارجية في المؤسسة. (أبو الروس، 2006)

وكسفت نتائج دراسة أبو عمره (2012) أن هناك تقييم متوسط لدى موظفي مكتب غزة لنتائج مبادرات عملية التطوير التنظيمي المتعلقة بتطوير الإدارة والقيادة في محاور المساءلة والشفافية والرقابة، والحوار والتواصل مع العاملين، ومهارات الإدارة والقيادة، والحشد والتشبيك وجلب التمويل، وتطور الإدارة والقيادة.

وتوصلت نتائج دراسة الزعبي (2014) إلى أن مستوى التطوير التنظيمي لدى مديري مدارس التربية والتعليم للواء الرمثا في الأردن جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، ومتوسطة في مجالات الموارد البشرية، والتقنيات الحديثة، والهيكل التنظيمي على الترتيب.

وأظهرت نتائج دراسة المظيري (2015) أن مستوى التطوير التنظيمي لدى مديري المدارس المتوسطة في محافظة الفروانية بدولة الكويت جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، ومرتفعة في مجالي الهيكل التنظيمي والأساليب التكنولوجية، ومتوسطة في مجالات متطلبات التطوير التنظيمي، والعمل الجماعي، وأهداف واستراتيجيات المدرسة، والإجراءات الإدارية على الترتيب.



وخلصت نتائج دراسة أبو ورد (2015) أن درجة تقدير مُدبري المدارس للتطوير التنظيمي في وكالة الغوث الدولية بفلسطين جاءت بدرجة كبيرة بشكل عام، وكبيرة في المجال الاستراتيجي، والمجال الهيكلي، والمجال التنفيذي، ومجال إدارة الموارد البشرية، والمجال التكنولوجي. وأوضحت نتائج دراسة المُطيري (2018) أن درجة ممارسة مُدبري مدارس التعليم العام في دولة الكويت للحكومة الرشيدة وعلاقتها بالتطوير التنظيمي من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة بشكل عام، ومرتفعة في جميع المحاور وهي مُتطلبات التطوير التنظيمي، والإجراءات الإدارية، والهيكل التنظيمي، والوسائل التكنولوجية، والعمل الجماعي. ويتضح من عرض الدراسات السابقة تعدد وتنوع مجالات التطوير التنظيمي للإدارة المدرسية، حيث اشتملت على المحاسبة والمسائلة ونظم المُتابعة وتقويم الأداء الوظيفي، كما تضمنت المهام والواجبات والمسؤوليات الوظيفية، واستخدام وتوظيف التكنولوجيا في الإدارة، ومهارات الإدارة والقيادة مثل التواصل وبناء فرق العمل.

#### مشكلة الدراسة:

أكدت نتائج كثير من الدراسات السابقة وجود مشكلات تتعلق بمُدبري المدارس العُمانية حيث أشارت نتائج دراسة اليُعربي (2013) إلى ضعف المعرفة بصياغة الرؤية والرسالة للمدرسة، وإهمال تشجيع المبادرات والإبداعات المدرسية في مجال التخطيط الاستراتيجي، والقصور في تحديد الأهداف والبرامج وأولويات العمل المرتبطة به. وتوصلت نتائج دراسة الراجحية (2014) قصور في بعض مهارات مُدبري المدارس المرتبطة بتقويم الأداء الوظيفي للمعلمين مثل: عقد الاجتماعات مع المعلمين قبل الزيارات الصفية، وإطلاعهم على تقاريرها قبل اعتمادها بصورة نهائية، وعقد ورش عمل لتنميتهم مهنيًا. وأظهرت نتائج دراسة المُندرية (2009) قصور دور مدير المدرسة في تحقيق الانضباط المدرسي لدى الطلبة، وكشفت نتائج دراسة الصوافي والفهدي والحارثية (2014) قصور دور مدير المدرسة في تنظيم السجلات الشاملة للطلبة، ووضع خطط توزيع الطلاب على شعب المواد الاختيارية، وتنظيم خطط الطلاب المحتاجين لرعاية خاصة، ووضع خطط لتوزيع الطلاب على الأنشطة، ووضع خطط علاجية لرفع المستوى التحصيلي للطلاب بالمدرسة، ومتابعة تنقلات الطلاب بين الشعب المختلفة. وخلصت نتائج دراسة البراشدية (2011) إلى أن دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان جاء بدرجة ضعيفة في مجالات توفير مناخ مدرسي مناسب، والحقوق والواجبات والقيم العامة والمشاركة المجتمعية، ومتوسط في مجال الانتماء.

وأبرزت نتائج دراسة عاشور (2010) قصور دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في سلطنة عُمان. وكشفت نتائج دراسة المسهلي (2012) عن ضعف إيمان بعض إدارات المدارس بأهمية مجالس الآباء والأمهات. وأظهرت نتائج دراسة المعولي (2014) وجود كثير من المشكلات التي تعاني منها مجالس الآباء والأمهات أهمها المركزية في اتخاذ القرارات من قبل الإدارة المدرسية. وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1. ما واقع التطوير التنظيمي للإدارة المدرسية في سلطنة عُمان؟
2. ما أهم مظاهر التطوير التنظيمي للإدارة المدرسية في سلطنة عُمان؟
3. ما أهم التوصيات التي يمكن من خلالها تدعيم التطوير التنظيمي للإدارة المدرسية في سلطنة عُمان؟

#### أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على واقع التطوير التنظيمي للإدارة المدرسية في سلطنة عُمان.
2. استكشاف أهم مظاهر التطوير التنظيمي للإدارة المدرسية في سلطنة عُمان.
3. وضع مجموعة من التوصيات يمكن من خلالها تدعيم التطوير التنظيمي للإدارة المدرسية في سلطنة عُمان.

#### أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد مُديري المدارس في المدارس العُمانية في التعرف على أهم مجالات التطوير التنظيمي المرتبطة بوظائفهم ؛ كما يمكن أن تفيد للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمية التابعة لها من توفير كافة المتطلبات المادية والبشرية والتشريعية حتى تقوم بمهامها ومسئولياتها وواجبتها الوظيفية بجودة وتميز.

#### حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الاتي:

1. الحدود الموضوعية: حيث اقتصر على واقع التطوير التنظيمي لمُديري المدارس العُمانية .
2. الحدود البشرية: حيث اقتصر على مُديري المدارس.
3. الحدود المكانية: حيث اقتصر على المدارس في سلطنة عُمان.
4. الحدود الزمنية: حيث اقتصر على الفترة الزمنية من 2003- 2018م.

#### مصطلحات الدراسة:

##### التطوير التنظيمي:

يُعرف التطوير التنظيمي على أنه " استراتيجية فريدة لتحسين المنظمة، وتتمثل في جهد مخطط متواصل وطويل المدى للارتقاء بقدرات المنظمات وتحسين كفاءتها" (الروقي، ، 2014، 432). كما يُعرف التطوير التنظيمي على أنه " نشاط إداري مخطط يهدف إلى التطوير على مستوى النظام التكنولوجي والهيكل التنظيمي بهدف جعل المؤسسة أكثر استجابة للتغيرات البيئية الداخلية والخارجية" (لمين، ، 2017، 228).

ويُعرف أيضاً على أنه: عملية تسعى من خلالها المؤسسة إلى أحداث تدخلات مخططة تكون بهدف زيادة فاعليتها وتطوير قدرات عاملها، من خلال التركيز على الجانب الإنساني والاجتماعي في المؤسسة. ( يعقوب، 2016، 6)

ويقصد به "إحداث تعديلات مخططة خلال حياة المنظمة، ويتضمن بصفة أساسية ثقافة المنظمة وقدراتها على حل المشكلات ، لمواجهة ظروف أو مواقف أو نتيجة التوصيف السلبي لجوانب معينة يتطلب الأمر تغييرها . والاعتماد على المجهود التعاوني بين الإداريين المنفذين للخطوة مع الأخذ بعين الاعتبار الظروف البيئية الداخلية والخارجية". (طارق، 2015، 10)

وفي ضوء ما سبق من تعريفات يُعرف الباحثان التطوير التنظيمي للإدارة المدرسية بأنه مجموعة من الإجراءات والممارسات والجهود المنظمة لتحسين أداء مُديري المدارس بسلطنة عُمان، وحل المُشكلات التي تواجههم بكفاءة وفعالية، وتمكينهم من تحقيق أهداف مدارسهم، والقيام بمهامهم ومسئولياتهم وأدوارهم وواجباتهم الوظيفية بجودة وتميز في العمل.

#### منهج الدراسة:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج التاريخي حيث إنه يعتمد على " جمع الحقائق والمعلومات من خلال الوثائق والسجلات والآثار، ويستخدم في دراسة الظواهر والأحداث والمواقف التي مضى عليها زمن قصير أو طويل ". (سليمان، 2009، 111).

#### الإطار النظري للدراسة:

تضمن الإطار النظري للدراسة التطوير التنظيمي لمُديري المدارس في سلطنة عُمان من حيث شروط الاختيار والترشح، والإعداد والتأهيل، الواجبات الوظيفية، والكفايات، ومعايير الجودة، وتقويم الأداء ، ويمكن بيان هذه المحاور على النحو الآتي:

أ- المجال الأول: شروط الاختيار والترشح:

#### \*المرحلة الأولى:

حدد القرار الوزاري رقم (37) لعام 2002م الخاص بإنشاء وظائف التعليم الأساسي مجموعة من الشروط لاختيار مديري المدارس تتضمن الآتي:

#### [1] مدير مدرسة تعليم أساسي (أ) الحلقة الأولى الدرجة الخامسة:

• ماجستير في التربية من مؤسسة جامعية تربوية + خبرة أربع سنوات في التدريس + سنتان كمساعد مدير مدرسة.

• مؤهل جامعي تربوي من مؤسسة جامعية تربوية + خبرة 12 سنة في التدريس + سنتان كمساعد مدير مدرسة.

• مؤهل جامعي من مؤسسة جامعية تربوية + دبلوم عام في التربية من مؤسسة جامعية تربوية + خبرة 12 سنة في التدريس + سنتان كمساعد مدير مدرسة.

• مؤهل جامعي + خبرة 12 سنة في التدريس + سنتان كمساعد مدير مدرسة.

• دبلوم تربوي متوسط + خبرة 16 سنة في التدريس + سنتان كمساعد مدير مدرسة.

#### [2] مدير مدرسة تعليم أساسي (ب) الحلقة الأولى الدرجة السادسة:

• ماجستير في التربية من مؤسسة جامعية تربوية + خبرة سنتان في التدريس + سنة كمساعد مدير مدرسة.

• مؤهل جامعي تربوي من مؤسسة جامعية تربوية + خبرة 8 سنوات في التدريس + سنتان كمساعد مدير مدرسة.

• مؤهل جامعي من مؤسسة جامعية تربوية + دبلوم عام في التربية من مؤسسة جامعية تربوية + خبرة 8 سنوات في التدريس + سنتان كمساعد مدير مدرسة.

• مؤهل جامعي + خبرة 8 سنوات في التدريس + سنتان كمساعد مدير مدرسة.

• دبلوم تربوي متوسط + خبرة 12 سنة في التدريس + سنتان كمساعد مدير مدرسة.

#### [3] مدير مدرسة تعليم أساسي (ج) الحلقة الثانية الدرجة الأولى:

• مؤهل جامعي تربوي من مؤسسة جامعية تربوية + خبرة 4 سنوات في التدريس + سنتان كمساعد مدير مدرسة.

• مؤهل جامعي من مؤسسة جامعية تربوية + دبلوم عام في التربية من مؤسسة جامعية تربوية + خبرة 4 سنوات في التدريس + سنتان كمساعد مدير مدرسة.

• مؤهل جامعي + خبرة 4 سنوات في التدريس + سنتان كمساعد مدير مدرسة.

• دبلوم تربوي متوسط + خبرة 8 سنوات في التدريس + سنتان كمساعد مدير مدرسة.

ويتضح مما سبق وجود شروط محددة لاختيار مديري المدارس وترشحهم لهذه الوظائف وفق المرحلة التعليمية والدرجة الوظيفية، فضلاً عن إتاحة المجال لكافة المؤهلات للترشح لهذه الوظائف مع مراعاة الخبرات والوظائف السابقة، كما يتضح وجود توازن بين المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة فكلما ارتفع المؤهل انخفضت سنوات الخبرة.

#### \*\*المرحلة الثانية:

أشار دليل اختيار الموجهين الإداريين، ومديري المدارس ومساعدتهم، والمشرفين التربويين والمعلمين الأوائل (2004، 37-39) إلى مجموعة من الشروط لاختيار مديري المدارس وهي نفس الشروط التي تضمنها القرار الوزاري رقم (37) لعام 2002م الخاص بإنشاء وظائف التعليم الأساسي.

كما تضمن الدليل مجموعة من الشروط للترشح لوظيفة مديري المدارس تتضمن الآتي:

#### [1] المؤهلات الدراسية :

حيث يسجل أعلى مؤهل دراسي تم الحصول عليه، وتمنح الدرجة لأعلى مؤهل تم الحصول عليه وفق الآتي:  
مؤهل دبلوم تربوي متوسط ( درجة واحدة)، ومؤهل جامعي ( درجتان )، ومؤهل جامعي + دبلوم ( ثلاث درجات)، وماجستير في التربية (أربع درجات)، ودكتوراه (خمس درجات).

## [2] التدرج الوظيفي:

ترصد درجة كمعلم، ودرجة كمعلم أول، وثلاث درجات كمساعد مدير.

## [3] الخبرة العملية:

ترصد الدرجة للسنوات من (4-5) درجتان، ومن (6-7) ثلاث درجات، ومن (8-9) أربع درجات ومن (10) سنوات فأكثر خمس درجات.

## [4] الدورات والبرامج التدريبية:

وهي التي حضرها أو شارك في تقديمها والتي لا تقل مدتها عن ثلاثة أيام ( ترصد آخر خمس دورات حضرها أو شارك في تنفيذها على مستوى المنطقة التعليمية أو الوزارة).

## [5] المشاركة في الفعاليات:

وذلك كالأنشطة التربوية ورئاسة لجان الامتحانات والمشاركة في لجان تأليف المناهج وفرق التدريب والملتقيات السنوية والأندية الصيفية على مستوى المنطقة التعليمية أو الوزارة ترصد آخر ست فعاليات ولكل فعالية درجة.

## [6] البحوث والدراسات والمقالات المنشورة:

ترصد آخر ستة بحوث أو دراسات أو مقالات أعدها المرشح وشارك بها في إحدى إصدارات المنطقة التعليمية أو الوزارة أو الدوريات الخارجية وترصد لكل بحث أو دراسة أو مقال درجة.

## [7] المشاركات في مختلف البرامج التلفازية أو الإذاعية أو الندوات أو المؤتمرات التربوية:

ترصد آخر ثلاث مشاركات للمرشح في هذه المجالات، وترصد لكل مشاركة درجة.

## [8] التكريم والمكافآت وشهادات التقدير:

والتي حصل عليها في المجال التربوي، وترصد آخر (خمس شهادات حصل عليها المرشح على مستوى المنطقة التعليمية أو الوزارة ولكل شهادة درجة).

وفي ضوء ما سبق يتضح وجود مجموعة من الشروط للترشح لوظيفة مديري المدارس لم تعتمد فقط على المؤهلات الدراسية، والخبرة العملية، والتدرج الوظيفي، بل امتدت لكافة أنشطة المرشحين لهذه الوظائف مثل: الدورات والبرامج التدريبية، والمشاركة في الفعاليات، والبحوث والدراسات والمقالات المنشورة، والتكريم والمكافآت وشهادات التقدير، والمشاركات في مختلف البرامج التلفازية أو الإذاعية أو الندوات أو المؤتمرات التربوية.

## \*\*\*المرحلة الثالثة:

أشار دليل اختيار الكوادر الإدارية والفنية (2008، 37-39) إلى مجموعة من الشروط للترشح لوظيفة مديري المدارس تتضمن الآتي

## [1] المؤهلات الدراسية :

يسجل أعلى مؤهل دراسي تم الحصول عليه، وتمنح الدرجة لأعلى مؤهل تم الحصول عليه وفق الآتي: مؤهل جامعي في التربية أو الآداب ( درجة ) مؤهل جامعي + دبلوم ( درجتان ) الماجستير (3 درجات)، الدكتوراه (4 درجات).

## [2] الخبرة العملية:

تعطى درجة للسنوات من (6-8) درجتان، ومن (9-11) ثلاث درجات، أكثر من (11) سنة أربع درجات.

## [3] الدورات والبرامج التدريبية:

والتي حضرها أو شارك في تقديمها والتي لا تقل مدتها عن ثلاثة أيام (يعطى نصف درجة للفعاليات التي لم تتجاوز الأسبوعين ودرجة للفعاليات التي تجاوزت الأسبوعين، وترصد آخر الدورات التي حضرها أو شارك في تنفيذها على مستوى المنطقة التعليمية أو الوزارة).

## [4] المشاركة في الفعاليات:

كالأنشطة التربوية ورئاسة لجان الامتحانات والمشاركة في لجان تأليف المناهج وفرق التدريب والملتقيات السنوية والأندية الصيفية على مستوى المنطقة التعليمية أو الوزارة، وترصد آخر خمس فعاليات ولكل فعالية درجة.

## [5] البحوث والدراسات والمقالات المنشورة:



ترصد آخر أربع بحوث أو دراسات أو مقالات أعدها المرشح وشارك بها في إحدى إصدارات المنطقة التعليمية أو الوزارة أو الدوريات الخارجية.

#### [6] التكريم والمكافآت وشهادات التقدير:

والتي حصل عليها في المجال التربوي، وترصد آخر أربع شهادات حصل عليها المرشح على مستوى المنطقة التعليمية أو الوزارة ولكل شهادة درجة.

ويتضح مما سبق وجود اتفاق من حيث الشكل بين ما جاء في دليل اختيار الكوادر الإدارية والفنية عام 2008م وبين دليل اختيار الموجهين الإداريين، ومديري المدارس ومساعدتهم، والمشرفين التربويين والمعلمين الأوائل عام 2004م في شروط الترشيح لوظائف مديري المدارس من حيث المؤهلات الدراسية، والخبرة العملية، والدورات والبرامج التدريبية، والمشاركة في الفعاليات، والبحوث والدراسات والمقالات المنشورة، والتكريم والمكافآت وشهادات التقدير، ولكن يوجد اختلاف بينهما في الدرجات التي تُعطى لمحتوى كل مجال من المجالات السابقة، بالإضافة إلى أن دليل عام 2008م لم يتضمن مجالين كانا موجودين في دليل عام 2004م هما التدرج الوظيفي، والمشاركات في مختلف البرامج التلفازية أو الإذاعية أو الندوات أو المؤتمرات التربوية.

#### \*\*\*\*المرحلة الرابعة:

حدد القرار الوزاري رقم (76) لعام 2015م والخاص بشروط شغل وظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية إلى مجموعة من الشروط لاختيار مديري المدارس من الدرجة الثامنة كحد أدنى تتضمن الآتي:

- دكتوراة في التربية مسبق بمؤهل ماجستير أو جامعي + خبرة سنتان كمساعد مدير مدرسة.
- ماجستير في التربية + خبرة ثلاث سنوات في المجال التربوي منها سنتان كمساعد مدير مدرسة.
- مؤهل جامعي تربوي + خبرة ست سنوات في المجال التربوي منها ثلاث سنوات كمساعد مدير مدرسة.
- مؤهل جامعي + دبلوم عام في التربية + خبرة ست سنوات في المجال التربوي منها ثلاث سنوات كمساعد مدير مدرسة.

ويتضح مما سبق وجود اتفاق من حيث الشكل في شروط الاختيار بين ما جاء في القرار الوزاري رقم (76) لعام 2015م، وبين ما جاء في القرار الوزاري رقم (37) لعام 2002م الخاص بإنشاء وظائف التعليم الأساسي، ودليل اختيار الموجهين الإداريين، ومديري المدارس ومساعدتهم، والمشرفين التربويين والمعلمين الأوائل لعام 2004م، في المؤهلات الجامعية وسنوات الخبرة والوظائف السابقة، ولكن تختلف عنها في الدرجات لكل محتوى مجال من هذه المجالات، فضلاً عن عدم تضمين حملة الدبلوم كمؤهل رئيس في التقدم لهذه الوظائف. كما حدد القرار الوزاري رقم (76) لعام 2015م مجموعة من الشروط للترشح لوظيفة مديري المدارس تتضمن الآتي:

#### [1] المؤهلات الدراسية :

يسجل أعلى مؤهل دراسي تم الحصول عليه، وتمنح الدرجة لأعلى مؤهل تم الحصول عليه وفق الآتي: دبلوم تربوي متوسط (درجة)، بكالوريوس (درجتان)، دبلوم عالٍ (3 درجات) الماجستير (4 درجات)، الدكتوراه (5 درجات).

#### [2] الخبرة العملية:

تعطى درجة للسنوات من (3-6) درجتان، ومن (7-10) أربع درجات، ومن (11-14) ست درجات، أكثر من (15) ثمان درجات.

#### [3] التدرج الوظيفي:

ترصد خمس درجات ممن مارس مهام وظيفة مدير مدرسة وفتحت لهم صلاحيات استخدام البوابة التعليمية كمدير مدرسة.

#### [4] المشاركات المساهمات التربوية والعلمية:

وتشمل هذه المشاركات المساهمات التربوية والعلمية والبحوث والدراسات، والمشاريع التربوية، والمقالات المنشورة، تقديم دورات تدريبية، والمشاركة في تقديم أوراق عمل في الندوات والمؤتمرات والمؤتمرات، والمشاركة في فرق العمل واللجان، وذلك على مستوى المديرية أو الوزارة أو خارجها ويتم منح درجة لكل مساهمة.

ويتضح مما سبق وجود اتفاق من حيث الشكل بين ما جاء في القرار الوزاري رقم (76) لعام 2015م والخاص بشروط شغل وظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، وبين ما جاء في دليل اختيار الكوادر الإدارية والفنية عام 2008م ، ودليل اختيار الموجهين الإداريين، ومديري المدارس ومساعدتهم، والمشرفين التربويين والمعلمين الأوائل عام 2004م في شروط الترشيح لوظائف مديري المدارس من حيث المؤهلات الدراسية، والخبرة العملية، والدورات ، والمشاركة في الفعاليات المختلفة، ولكن يختلف معها في درجات محتوى كل مجال، فضلاً عن القرار الوزاري رقم (76) لعام 2010م دمج الدورات والبرامج التدريبية، والتكريم والمكافآت وشهادات التقدير، والبحوث والدراسات والمقالات المنشورة في الدوريات والمؤتمرات والندوات ، والمشاركة في فرق العمل واللجان، والمشاريع التربوية في مجال واحد هو المشاركات المساهمات التربوية والعلمية.

#### ب- المجال الثاني: الواجبات الوظيفية:

##### \*المرحلة الأولى:

حدد دليل عمل مدارس التعليم الأساسي التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم (2003، 18-19) مجموعة من الواجبات الوظيفية لمديري المدارس تضمنت الآتي:

- إعداد الخطة والموازنة السنوية للمدرسة بمشاركة الكوادر المعنية.
- تنفيذ الخطة المدرسية بمشاركة الكوادر المعنية، ومتابعتها وتقييمها.
- الإشراف على إعداد الجدول المدرسي وتنفيذه.
- الإشراف على إعداد السجلات والملفات المدرسية، واستكمالها، وتنظيمها، وتوظيفها، وحفظها.
- متابعة احتياجات المدرسة من الكوادر الفنية والإدارية والمواد والأجهزة اللازمة، ويعمل على توفيرها.
- الإشراف على تطبيق قواعد البيانات المدرسية باستخدام برامج الحاسوب في الإدارة المدرسية وتطويرها.
- الإشراف على الكوادر العاملة بالمدرسة والمشاركة في متابعة أدائها وتقييمه.
- عقد لقاءات دورية مع الهيئة التدريسية والإدارية والفنية لتطوير الأداء .
- العمل على توفير فرص النمو المهني للكوادر العاملة بالمدرسة لتحسين الأداء بالتعاون مع المعنيين .
- العمل على تلبية احتياجات المتعلمين التعليمية والاجتماعية والصحية والنفسية .
- الإشراف على عملية التقويم وتحليل النتائج وتنفيذ الخطط مع المعلم الأول لمساعدة المتعلمين الذين لديهم صعوبات تعلم وذلك بالتنسيق مع اللجنة المعنية.
- الإشراف على الأنشطة التربوية داخل المدرسة وخارجها بمشاركة المجتمع المدرسي والمحلي.
- العمل على تفعيل دور مجالس الآباء والأمهات بما يوثق الصلة بين المدرسة والمجتمع.
- تفعيل دور المدرسة كمؤسسة تربوية لخدمة المجتمع والاستفادة من الإمكانيات المتاحة لرفع مستوى الأداء المدرسي.
- المشاركة في تقويم المناهج الدراسية.
- رفع تقرير نهاية كل فصل دراسي عن مستوى الأداء في المدرسة للمنطقة التعليمية.
- الإشراف على سلامة المبنى المدرسي، وحسن توظيفه، وصيانته .
- الإشراف على الأعمال المرتبطة بالحفاظ على نظافة البيئة المدرسية وصحتها.
- تنفيذ اللوائح والأنظمة المدرسية.
- متابعة كافة الجوانب المتعلقة بالأموال المالية للمدرسة.
- المشاركة في وضع خطة التقويم الذاتي للأداء المدرسي، وتنفيذها.
- الإشراف على الجمعية التعاونية المدرسية للتأكد من الالتزام بالتعليمات الواردة ، وتنظيم أوجه الصرف، والعمل على تحقيق الأهداف المرجوة منها.
- إعداد التقارير السنوية لأداء العاملين بالمدرسة بالاشتراك مع الموجهين والمعلمين الأوائل.

- تنمية معارفه المهنية، وتعزيز خبراته العملية بالاطلاع الذاتي على كل جديد في مجال تخصصه، والاستفادة من خبرات زملائه.
- القيام بتقويم أدائه ذاتياً، والعمل على رفع كفاءته.
- العمل على غرس المبادئ والقيم السامية لدى الطلاب، والحفاظ على أخلاقيات المهنة.
- العمل على بناء العلاقات المنتجة، وغرس روح الفريق والعمل الجماعي، ونشر ثقافة التعاون بين كافة العاملين بالمدرسة.
- القيام بأي أعمال يكلف بها ذات صلة بعمله.

#### \*\*المرحلة الثانية:

- جاء في دليل عمل الإدارة المدرسية الصادر عن وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان عام (2009، 11-12) أنه يقع على عاتق مدير المدرسة مهام القيادة التربوية بمدرسته، والعمل على تنفيذ سياسة الوزارة ولوائحها، والأعمال الإدارية والفنية والمالية وتتلخص الواجبات الوظيفية الموكلة لمدير المدرسة فيما يأتي:
- يلتزم بأخلاقيات مهنة التعليم سلوكاً وعملاً، ويغرس ذلك لدى العاملين بالمدرسة.
  - يعمل على تدعيم الانتماء والولاء الوطني والوظيفي، ويغرس ذلك لدى العاملين بالمدرسة.
  - ينفذ القوانين والأنظمة واللوائح والقرارات المنظمة للعمل، ويتابع التزام العاملين بها.
  - يعمل على بناء العلاقات المنتجة وغرس روح الفريق والعمل الجماعي، ونشر ثقافة التعاون بين الزملاء.
  - يعمل على التجديد والتميز في مجال تخصصه في ضوء لوائح وأنظمة عمله.
  - يعمل على تقويم أدائه ذاتياً.
  - يعمل على تطوير ثقافته المهنية وتعزيز خبراته العملية بالاطلاع الذاتي والاستفادة من خبرات زملائه.
  - يضع خطة سنوية لتنفيذ واجباته الوظيفية بإشراف المشرف الإداري.
  - يشارك في إدارة الموارد المالية للمدرسة بالتعاون مع الكوادر المعنية.
  - يُعد خطة المدرسة بمشاركة العاملين والمستفيدين من خدمات المدرسة وينفذها، ويتابعها، ويقومها.
  - يشرف على إعداد الجدول الدراسي.
  - يشارك في إعداد السجلات والملفات المدرسية واستكمالها، وتنظيمها، وتوظيفها، وحفظها إلكترونياً وورقياً.
  - يشارك في متابعة احتياجات المدرسة من الكوادر الفنية والإدارية والمواد والأجهزة اللازمة، ويعمل على توفيرها بالتنسيق مع المعنيين.
  - يشرف على الكوادر العاملة بالمدرسة ويتابع أدائها ويقومها ويطورها.
  - يشارك في ترشيح مساعد مدير المدرسة، والإداريين للدراسات التخصصية حسب المتاح من فرص تأهيلية.
  - يعقد لقاءات دورية مع الهيئة التدريسية والإدارة الفنية لتطوير الأداء المدرسي.
  - يوفر فرص النمو المهني للكوادر العاملة بالمدرسة لتحسين الأداء بالتعاون مع المعنيين بالمدرسة.
  - يلبي احتياجات الطلاب التعليمية والاجتماعية والصحية والنفسية بالتنسيق مع المعنيين بالمدرسة.
  - يشرف على أعمال الامتحانات وعملية التقويم وتحليل النتائج وتنفيذ الخطط مع المعلمين لمساعدة الطلاب بمختلف فئاتهم.
  - يشرف على تفعيل الأنشطة التربوية داخل المدرسة وخارجها بمشاركة المجتمع المدرسي والمحلي.
  - يفعل دور مجالس الآباء والأمهات بما يوثق الصلة بين المدرسة والمجتمع.
  - يفعل دور المدرسة كمؤسسة تربوية لخدمة المجتمع ويستفيد من الإمكانيات المتاحة لرفع مستوى الأداء المدرسي.
  - يشارك في تقويم المناهج.
  - يشرف على سلامة المبنى المدرسي وصيانته ونظافته وحسن توظيفه.

- يشارك في وضع خطة التقويم الذاتي لأداء المدرسة وتنفيذها.
- يشرف على الجمعية التعاونية المدرسية للتأكد من الالتزام بالتعليمات الواردة ، وينظم أوجه الصرف ويعمل على تحقيق الأهداف المرجوة منها.
- يشارك في إعداد التقارير السنوية لأداء العاملين بالمدرسة بالاشتراك مع المشرفين الإداريين والمعلمين الأوائل.
- يوظف البرامج المحوسبة في الأعمال المدرسية ويطورها.
- يجري البحوث التربوية والدراسات الميدانية ذات الصلة بعمله.
- يشارك في تنفيذ برنامج تبادل زيارات على مستوى مدارس المنطقة والمناطق القريبة بالتنسيق مع المشرف الإداري.
- يقترح بعض المشاريع التطويرية التي تؤدي إلى تطوير الأداء الفني والإداري بالمدرسة.
- يرفع تقريراً فصلياً عن سير العمل بالمدرسة إلى الجهة المختصة في المنطقة التعليمية.

ويتضح مما سبق أن الواجبات الوظيفية لمديري المدارس التي جاءت في دليل عمل الإدارة المدرسية الصادر عن وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان عام 2009م تشابهت إلى حد كبير مع ما جاء في دليل عمل مدارس التعليم الأساسي التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم عام 2003م، إلا أن دليل عام 2009م تضمن بعض الواجبات الجديدة مثل: إجراء البحوث التربوية والدراسات الميدانية ذات الصلة بعمله والمشاركة في تنفيذ برنامج تبادل زيارات على مستوى مدارس المنطقة والمناطق القريبة بالتنسيق مع المشرف الإداري، واقتراح بعض المشاريع التطويرية التي تؤدي إلى تطوير الأداء الفني والإداري بالمدرسة.

### \*\*\*المرحلة الثالثة:

حدد القرار الوزاري رقم( 21 ) لعام (2009م، ب، 2-5) بشأن نظام الإدارة المدرسية الذاتية مجموعة من الواجبات الوظيفية تتضمن عدة مجالات كما يأتي:

#### أولاً: الشئون الإدارية والمالية والمشاريع والصيانة والخدمات:

- التعاقد بأجر مقطوع وبالحصة مع معلمين للتدريس مؤقتاً بدلاً من معلمي المدرسة الذين يحصلون على إجازات تزيد على ثلاثين يوماً، مع إجراء المقابلات الفنية وإنهاء الإجراءات الإدارية وتوفير تكلفة هذا التعاقد من البند المخصص لذلك بالمنطقة التعليمية.
- منح الإجازة الطارئة لموظفي المدرسة وفقاً لأحكام قانون الخدمة المدنية ولائحته التنفيذية.
- إصدار استمارات التحويل للمراكز الصحية للعاملين بالمدرسة وفق الأسس المعمول بها في هذا الشأن.
- تعيين أحد الحاصلين على الشهادة العامة للتعليم العام – ما أمكن- للعمل بالجمعية التعاونية المدرسية نظير أجر شهري مقطوع وتحديد المبلغ اليومي الذي يُمنح له وفق الأسس المعمول بها في هذا الشأن.
- إجراء المناقشة بين بنود موازنة المدرسة من أرباح الجمعية التعاونية المدرسية، واستحداث بنود صرف جديدة عند الضرورة حسب ظروف المدرسة وفقاً لبنود الصرف المحددة بالمدارس المطبقة للنظام.
- توقيع الشيكات الخاصة بالجمعية التعاونية المدرسية بالاشتراك مع أمين صندوق الجمعية.
- مخاطبة البنوك لاستخراج دفاتر الشيكات، وتسهيل التعامل مع الجمعية.
- إعادة قيمة الأسهم للطلبة المساهمين بالجمعية التعاونية المدرسية وتخصيص الحصة المقررة لهم من أرباحها، وكذا الحصة المقررة للمديرية أو الإدارة التعليمية للصرف منها على احتياجات المدرسة.
- المشاركة في وضع وتعديل بنود العقود التي تُبرم مع الشركات التي تتعامل مع الجمعية التعاونية المدرسية، مع متابعة التزام هذه الشركات في تنفيذ العقود وإخطار الشركات بالملاحظات في هذا الشأن.
- السماح للجمعية التعاونية المدرسية ببيع أدوات مدرسية، أو إضافة أي صنف غذائي تراه مناسباً على أن يكون مطابقاً للمواصفات الواردة بدليل الاشتراطات الصحية.



- الترخيص للجمعية التعاونية المدرسية بممارسة عملها طوال اليوم الدراسي مع الحفاظ على الانضباط في المدرسة بتفعيل المناوبة اليومية للمعلمين.
- الإسناد المباشر للشركات فيما يتعلق بنشاط الجمعية التعاونية المدرسية بالتنسيق مع دائرة الشؤون الإدارية والمالية بالمنطقة وطبقاً للنظام المعمول به.
- متابعة انضباط شركات النظافة بالمدارس في تنفيذ التزاماتها ، وتوجيه الملاحظات اللازمة إليها وفق الأسس المعمول بها في هذا الشأن.
- متابعة تنفيذ عقود الصيانة مع الشركات المتعاقدة، وتوجيه الملاحظات إليها، مع مراعاة عدم تحميل الوزارات التزامات مالية إضافية.
- تكليف المتخصصين بعمليات الصيانة البسيطة للمرافق المدرسية مثل الطلاء والأعمال الصحية، وكذلك القيام بإصلاح الأجهزة الكهربائية، خصماً من موازنة المدرسة.
- التنسيق مع شركات الحاسوب ودائرة تنقية المعلومات في المنطقة مباشرة لإجراء عمليات الصيانة والإصلاح لأجهزة الحاسوب.
- تجديد عقود وسائل نقل الطلاب للمدرسة وفقاً للنظام المعمول به على ألا يترتب على ذلك أية التزامات إضافية.
- اعتماد كشوف وبطاقات وسائل نقل الطلاب للمدرسة.
- مخاطبة شركة الاتصالات لتسهيل تركيب خط هاتف إضافي للمدرسة عند الضرورة بتكلفة من أرباح الجمعية التعاونية المدرسية.
- ثانياً؛ شؤون التقويم التربوي (الامتحانات وشؤون الطلبة):**
- تحويل الطلاب إلى المراكز الصحية لتوقيع الكشف الطبي عليهم والحصول على تقارير عن الحالة الصحية.
- نقل الطلاب بين المدرسة والمدارس الحكومية الأخرى داخل المنطقة التعليمية وخارجها، بعد التنسيق مع، وإخطار المنطقتين بذلك حال النقل الخارجي.
- إجراء اللازم لتصحيح الأخطاء المادية التي قد تقع في أسماء الطلبة بناء على طلب أولياء الأمور ووفقاً للنظام المعمول به، مع إبلاغ المنطقة بذلك.
- إصدار شهادة لمن يهمله الأمر خاصة بتسجيل طالب للدراسة بتعليم الكبار.
- إعداد البرامج والخطط اللازمة للارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي بالمدرسة وتقييمه وتطويره.
- ثالثاً؛ شؤون البرامج التعليمية:**
- توجيه الدعوة إلى الشخصيات العامة لرعاية الاحتفالات والفعاليات التي تقيمها المدرسة ومراعاة ما ورد في التعاميم الصادرة في هذا الشأن.
- تشكيل لجنة من المختصين بالمدرسة لإجازة النصوص المسرحية والشعرية وفق الضوابط التي تضعها دائرة الأنشطة والتوعية الطلابية بالوزارة
- تنفيذ برنامج الرحلات المدرسية بالتنسيق مع الجهة التي تستهدفها الرحلة ومراعاة الضوابط الصادرة في هذا الشأن.
- إقامة الأيام المفتوحة والاحتفالات والمناشط والمعارض بمراعاة التعاميم الصادرة في هذا الشأن.
- مخاطبة محلات بيع النظارات لصرف النظارة الطبية وفق النظام المتبع.
- رابعاً؛ شؤون تنمية الموارد البشرية:**
- إقامة المشاغل والدورات التدريبية للعاملين بالمدرسة، وفقاً للضوابط الصادرة في هذا الشأن.
- رفع التوصيات للمنطقة بشأن نقل المعلمين والإداريين من المدرسة وإليها.
- أخذ رأي المعلمين الأوائل عند إعداد تقارير كفاية الأداء.
- إجراء مقابلات المعلمين المرشحين للعمل في المدرسة بالحصّة أو بالأجر المقطوع، وذلك بالاشتراك مع المختصين بالمدرسة.

— دعوة ذوي الخبرة والاختصاص لعقد الدورات التدريبية اللازمة للمعلمين بالمدرسة بالتنسيق مع قسم التدريب والإنماء المهني ومركز التدريب بالمنطقة.  
— تعريف مؤسسات المجتمع بالمدرسة.  
ويتضح مما سبق أن وجود تطور نوعي في الواجبات الوظيفية لمديري المدارس التي جاءت في نظام الإدارة المدرسية الذاتية عام 2009م حيث تم منحه كثير من السلطات والصلاحيات مثل تعيين المعلمين بالأجر اليومي، ومنح الإجازة الطارئة لموظفي المدرسة، وتكليف المتخصصين بعمليات الصيانة البسيطة للمرافق المدرسية، ونقل الطلاب بين المدرسة والمدارس الحكومية الأخرى، ودعوة ذوي الخبرة والاختصاص لعقد الدورات التدريبية اللازمة للمعلمين بالمدرسة.

#### \*\*\*\*المرحلة الرابعة:

حدد دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها الصادر عن وزارة التربية والتعليم (2015، 10-12) مجموعة متنوعة من الواجبات الوظيفية لمديري المدارس تتمثل في:

- يلتزم بأخلاقيات المهنة والقوانين واللوائح والقرارات المنظمة للعمل ، ويتابع التزام العاملين بتنفيذها.
- يضع برنامجاً زمنياً لتنفيذ واجباته الوظيفية، ومسؤولياته بإشراف المشرف الإداري.
- يعد خطة المدرسة بمشاركة العاملين والمستفيدين ، ويتابع تنفيذها، ويقومها ويطورها.
- يشرف على كافة أعمال التنظيم والتنفيذ والتقويم والتطوير والمتابعة التي تتطلبها إدارة المدرسة.
- يشرف على إعداد الجدول المدرسي.
- يقوم بتحديد احتياجات المدرسة من الكوادر التدريسية الفنية والإدارية والمواد والأجهزة اللازمة، ويعمل على التنسيق مع المعلمين لتوفيرها.
- يشرف على إعداد وتنفيذ الخطة السنوية للمناهج الدراسي والإعداد اليومي للدروس، والتحقق من توافق الإعداد اليومي للدروس مع الخطة السنوية.
- يشرف على تلبية احتياجات الطلبة التعليمية والاجتماعية والصحية والنفسية بالتنسيق مع المعنيين.
- يشرف على انتظام دوام العاملين والطلبة بالمدرسة.
- يلتزم بحضور الطابور المدرسي ويشارك في تنظيمه.
- يشرف على إعداد السجلات والملفات المدرسية، وتنظيمها، وتوظيفها، وحفظها إلكترونياً وورقياً.
- يُعد السجلات والملفات ذات العلاقة بمجال عمله بما يضمن تجويد الأداء.
- يشرف على تفعيل الأنشطة التربوية داخل المدرسة وخارجها بما يخدم العملية التربوية التعليمية.
- يشرف على تفعيل أعمال اللجان والمسابقات التي تحددها الوزارة.
- يعقد اجتماعات دورية مع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية والفنية لتطوير العمل المدرسي.
- يشرف على كافة أعمال الامتحانات، وعمليات التقويم وتحليل النتائج، وتنفيذ البرامج الإثرائية والعلاجية مع المعلمين الأوائل لمساعدة الطلبة بمختلف فئاتهم على تطوير تحصيلهم الدراسي.
- يُشارك في تنفيذ زيارات إشرافية لأعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها، ويزود المشرف المختص بصورة تفصيلية بأهم نقاط القوة وأهم جوانب التطوير المقترحة.
- يشارك في التخطيط لبرامج الإنماء المهني للهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها، وتنفيذها، ويتابع أثر هذه البرامج على أدائهم بالتنسيق مع المشرفين المختصين والمعلمين الأوائل.
- يوثق التعاون بين المدرسة والبيت والمجتمع المحلي، ويفعل أدوار مجالس الآباء والأمهات وأدوار المدرسة كمؤسسة تربوية لخدمة المجتمع.

- يُجري التنسيق والاتصالات اللازمة مع مؤسسات المجتمع المحلي، ويعمل على ربط المدرسة بالمجتمع المحيط ويستثمر إمكانياته لتحقيق أهداف المدرسة.
- يحرص على سلامة المبنى المدرسي وصيانتة ونظافته، وحسن توظيفه.
- يشرف على وسائل النقل المدرسية وحصر احتياجات المدرسة منها.
- يُشرف على إعداد الموازنة السنوية للمدرسة وتنفيذها والمناقشات التي تتم بين بنودها وفقاً لحاجة العمل الفعلية بما لا يتعارض مع الأنظمة واللوائح الصادرة في هذا الشأن.
- يشرف على إدارة الموارد المالية للمدرسة بالتعاون مع الكوادر المعنية.
- يُخطط وينفذ المشاريع التطويرية التي تسهم في تطوير الأداء الإداري والفني والرقمي بالتحصيل الدراسي وفق الضوابط الصادرة في هذا الشأن.
- يُشرف على سير العمل في الجمعية التعاونية المدرسية ( المقصف المدرسي).
- يُشرف على عملية الجرد السنوي للعهدة المدرسية.
- يُعد تقارير تقييم الأداء الوظيفي لأداء العاملين بالمدرسة بالتنسيق مع المختصين.
- يُرشح أعضاء الهيئة التدريسية للدراسات التخصصية حسب المتاح من فرص تأهيلية.
- يُوظف البرامج الحاسوبية في أداء المهام الموكلة إليه.
- يُشارك في إعداد الدراسات والبحوث الميدانية، وتوظيف نتائجها وتوصياتها في مجال عمله.
- يلتزم بحضور الفعاليات واللقاءات والبرامج التدريبية ذات العلاقة بمجال عمله.
- يعمل على التجديد والتطوير في مجال واجباته ومسؤولياته في ضوء لوائح وأنظمة عمله.
- يُنمي ثقافة الابتكار لدى العاملين بالمدرسة ويتابع أثر ذلك على الطلبة والبيئة المدرسية.
- يُشرف على كافة أعمال تقييم وتطوير الأداء المدرسي.
- يعمل على تعزيز الانتماء والولاء الوطني والوظيفي.
- يعمل على غرس القيم والأخلاق الحميدة في المدرسة.
- يُعد تقريراً فصلياً عن سير العمل بالمدرسة يوضح فيه ما تم إنجازه وما لم يتم، مع توضيح وسائل التغلب على الصعوبات إن وجدت ، ويرفعه لمدير عام التربية بالمحافظة.

وبناءً على ما سبق يتضح وجود تطور في الواجبات الوظيفية لمُدبري المدارس التي جاءت في دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة عام 2015م والتي تمثلت في الواجبات الفنية لمُدبري المدارس مثل وذلك مثل الإشراف على إعداد وتنفيذ الخطة السنوية للمناهج الدراسي، وعقد اجتماعات دورية مع أعضاء الهيئة التدريسية لتطوير العمل المدرسي، والمشاركة في إعداد الدراسات والبحوث الميدانية، وتوظيف نتائجها وتوصياتها، وتنمية ثقافة الابتكار لدى العاملين بالمدرسة ومتابعة أثر ذلك على الطلبة والبيئة المدرسية.

#### ج- المجال الثالث: الكفايات المهنية:

حدد دليل عمل الإدارة المدرسية الصادر عن وزارة التربية والتعليم (2009، 16-19) مجموعة من الكفايات المهنية التي ينبغي أن تتوافر لدى مُدبري المدارس يوضحها الجدول الآتي:

جدول (1)

يوضح الكفايات المهنية التي ينبغي أن تتوفر لدى مديري المدارس العمانية

| المجال            | المعيار            | الكفاية                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| السياسات والأنظمة | الأنظمة واللوائح   | <ul style="list-style-type: none"> <li>القدرة على تطبيق القوانين والأنظمة واللوائح والقرارات المنظمة للعمل .</li> <li>القدرة على غرس أخلاقيات مهنة التعليم في نفوس العاملين بالمدرسة .</li> <li>القدرة على المساهمة في تطوير الأنظمة واللوائح المدرسية .</li> <li>القدرة على تعريف العاملين بالمدرسة بمهامهم .</li> <li>القدرة على توزيع المسؤوليات بين العاملين بعدالة .</li> </ul>                                                    |
|                   | ضبط الجودة         | <ul style="list-style-type: none"> <li>القدرة على نشر ثقافة الجودة داخل المدرسة .</li> <li>القدرة على توظيف أدوات الجودة لاستمرارية التطوير .</li> <li>القدرة على التطوير المستمر للأداء المدرسي .</li> <li>القدرة على ممارسة الأساليب الإدارية الحديثة في إدارة المدرسة .</li> <li>القدرة على تقييم فاعلية المناشط المدرسية في ضوء معايير الجودة .</li> </ul>                                                                          |
| الكفايات الشخصية  | إدارة الذات        | <ul style="list-style-type: none"> <li>امتلاك الثقة بالنفس .</li> <li>امتلاك القدرة على ضبط الذات .</li> <li>التكيف مع ضغوطات العمل .</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                   | الإدارة الاجتماعية | <ul style="list-style-type: none"> <li>امتلاك الذكاء العاطفي .</li> <li>بناء قيم الصدق والموضوعية في العمل .</li> <li>القدرة على تحديد احتياجات العاملين .</li> <li>القدرة على إدارة الصراع التنظيمي .</li> <li>بناء علاقات فاعلة مع المجتمع المدرسي والمحلي .</li> </ul>                                                                                                                                                               |
|                   | الاتصال            | <ul style="list-style-type: none"> <li>القدرة على تنويع وسائل وقنوات الاتصال .</li> <li>القدرة على التواصل مع مؤسسات والهيئات التدريبية في المجتمع .</li> <li>القدرة على إثارة الدافعية وتحفيز العاملين للعمل .</li> <li>القدرة على التأثير في الفريق .</li> <li>القدرة على تهيئة مناخ تعاوني .</li> <li>القدرة على تقبل الآراء والإقناع بالمنطق والدليل .</li> </ul>                                                                   |
|                   | صناعته القرار      | <ul style="list-style-type: none"> <li>المرونة .</li> <li>القدرة على توظيف البيانات والمعلومات لتجويد القرارات .</li> <li>القدرة على توظيف المنهجية العلمية في حل المشكلات .</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                 |
| التخطيط والتطبيق  | الرؤية والرسالة    | <ul style="list-style-type: none"> <li>القدرة على مشاركة العاملين في إعداد رؤية ورسالة المدرسة .</li> <li>القدرة على تطبيق رؤية المدرسة ورسالتها .</li> <li>القدرة على وضع أهداف استراتيجيه مبنية على رؤية المدرسة ورسالتها بفاعلية .</li> <li>القدرة على ترجمه رؤية ورسالة المدرسة إلى واقع ملموس .</li> <li>القدرة على تبني قيم تتفق مع رؤية المدرسة ورسالتها .</li> <li>القدرة على تقييم مدى تحقق رؤية المدرسة ورسالتها .</li> </ul> |
|                   | خطة المدرسة        | <ul style="list-style-type: none"> <li>القدرة على إعداد خطة شاملة للمدرسة (تشمل التعليم- والتعلم والإدارة المدرسية )</li> <li>القدرة على تحديد الأهداف الإجرائية لخطة المدرسة والية تحقيقها .</li> <li>القدرة على إشراك المجتمع المدرسي في وضع خطة المدرسة ومراجعتها ومتابعه</li> </ul>                                                                                                                                                 |



|                                |                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التعليم<br>والتحصيل<br>الدراسي | تطبيق المناهج    | تنفيذها .<br>- القدرة على متابعة تنفيذ خطة المدرسة وتقويمها .<br>- القدرة على تحديد إمكانات المدرسة في تنفيذ خطتها .<br>- القدرة على تحديد الأولويات في العمل .<br>- القدرة على التفويض .<br>- القدرة على الاستثمار الأمثل للوقت .<br>- القدرة على إنجاز العمل بإتقان .                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                |                  | إدارة الوقت                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| القياس<br>والتقويم             | شؤون الطلبة      | القدرة على متابعة تنفيذ خطط التقويم التكويني والختامي .<br>- القدرة على تنفيذ الخطط العلاجية والإثرائية لرفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة .<br>- القدرة على تحليل نتائج التحصيل الدراسي للطلبة .<br>- القدرة على وضع خطط لرعاية الفئات المختلفة للطلبة الموهوبين والمجدين<br>- القدرة على وضع برنامج للنمو الشامل للطلبة .<br>- القدرة على غرس القيم لدى الطلبة .<br>- القدرة على دراسة الظواهر الاجتماعية والسلوكية للطلبة<br>- القدرة على تفعيل دور مجالس الآباء والأمهات في حل المشكلات الاجتماعية والسلوكية للطلبة . |
|                                |                  | المبادأة والإبداع                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| إدارة<br>التغيير               | تطوير<br>المدرسة | القدرة على طرح أفكار وآراء جديدة تخدم العمل التربوي<br>- القدرة على تشجيع العاملين على المبادأة والإبداع .<br>- القدرة على إدارة التغيير نحو الأفضل .<br>- القدرة على إجراء البحوث والدراسات لحل المشكلات التربوية.<br>- القدرة على بناء ثقافة مدرسية تدعم عملية التطوير .                                                                                                                                                                                                                                               |
|                                |                  | الموارد البشرية                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| تقنية<br>المعلومات<br>والإتصال | الإدارة المالية  | القدرة على نشر الثقافة الإلكترونية في المدرسة .<br>- القدرة على تقييم الالتزام العاملين بالمدرسة باللوائح والأنظمة المنصوص عليها .<br>- القدرة على حفز العاملين على التطوير الذاتي .<br>- القدرة على تحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية للعاملين .<br>- القدرة على التخطيط لتنمية المهنية .<br>- القدرة على متابعة تنفيذ البرامج التدريبية .<br>- القدرة على متابعة أثر التدريب .<br>- القدرة على إدارة الاجتماعات .<br>- القدرة على دعم وتشجيع البحث العلمي والتجارب والابتكارات العلمية في المدرسة .                    |
|                                |                  | القدرة على نشر الثقافة الإلكترونية في المدرسة .<br>- القدرة على تفعيل تقنية المعلومات والاتصال في المدرسة .<br>- القدرة على التعامل مع قواعد البيانات وتحديثها .<br>- القدرة على الاستثمار الأمثل للمواد المالية وفق الضوابط المنصوص عليها .<br>- القدرة على توظيف إمكانات المدرسة في ضوء أولويات التطوير                                                                                                                                                                                                                |

- القدرة على جذب القطاع الخاص لمساهمة في تمويل الفعاليات المناشط المدرسية وفق الضوابط المعمول بها .
- القدرة على توثيق المعاملات المالية وفق الضوابط المعمول بها.

ويتضح مما سبق تنوع الكفايات المهنية لمُديري المدارس في دليل عمل الإدارة المدرسية الصادر عن وزارة التربية والتعليم عام 2009م، واشتملت هذه الكفايات على اللوائح والتشريعات والقوانين، والمهارات الإدارية مثل إدارة الوقت والتواصل الفعال وصُنع القرارات، بالإضافة إلى إدارة الموارد المادية والبشرية بالمدرسة، والاهتمام بالطلبة وتوفير سبل الرعاية لهم، فضلاً عن الإدارة الالكترونية للعملية التعليمية في مختلف ميادين ومجالات العمل المدرسي.

#### د- المجال الرابع: المعايير المهنية:

وضع دليل نظام تطوير الأداء المدرسي الصادر عن وزارة التربية والتعليم (2009ج، 25-26) مجموعة من المعايير المهنية التي ينبغي أن تتوافر لدى مُديري المدارس تتمثل في الآتي:

##### [1] تفعيل التخطيط المدرسي:

حيث تُشارك إدارة المدرسة جميع العاملين بها والمستفيدين منها في التخطيط، ووجود رؤية ورسالة مُلهمة للعمل لدى المدرسة، وتخطيط برامج للإثراء المهني تلبي احتياجات العاملين.

##### [2] تنظيم العمل الإداري:

حيث تفوض إدارة المدرسة الصلاحيات للعاملين بما يتناسب ومواقف العمل المختلفة، وتوظف مرافق المبنى المدرسي، وتُفعل الأنظمة واللوائح والسجلات والملفات المدرسية.

##### [3] الإشراف والتقييم لعملية التعلم والتعليم:

حيث تتبع إدارة المدرسة أساليب إشرافية متنوعة، وتنفذ برامج الإثراء المهني وفق الاحتياجات الفعلية للعاملين، وتشرف على تفعيل مصادر التعلم، وتحلل نتائج تقييم الطلبة.

##### [4] رعاية الطلبة:

حيث تتابع إدارة المدرسة حضور الطلبة وغيابهم حسب اللوائح والأنظمة المعمول بها، وتنمي الاتجاهات الإيجابية وتعالج الاتجاهات السلبية لديهم، وتوفر لهم فرص تعليم متنوعة.

##### [5] توثيق العلاقة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي:

حيث تقوم إدارة المدرسة ببناء تواصل مستمر مع أولياء الأمور، وتقدم لهم معلومات شاملة حول تعلم أبنائهم، وتدعم دور مجلس الآباء والأمهات، وتقدم برامج خدمية للمجتمع.

##### [6] التطوير الذاتي للإدارة المدرسية:

حيث تواكب إدارة المدرسة المستجدات الحديثة في الإدارة ، وتطور أدائها ذاتياً ، ووجود موضوعيه في تقييم أدائها، وتتقبل التوجيهات من قبل المعنيين، وتوظف التكنولوجيا الحديثة.

##### [7] تنمية القيم التنظيمية للمدرسة:

حيث تحرص إدارة المدرسة على بناء علاقات تعاونية بين أفراد المجتمع المدرسي، وتشجع على العمل بروح الفريق وعلى الابتكار والتجديد في العمل، وترسخ مبادئ المحاسبة.

##### [8] فاعلية الاستفادة من الكوادر العاملة بالمدرسة:

حيث تستفيد إدارة المدرسة من هيئة العاملين بالمدرسة معلمين وأخصائيين وفنيين وغيرهم. وبناءً على ما سبق يتضح تعدد معايير جودة مُديري المدارس في دليل نظام تطوير الأداء المدرسي الصادر عن وزارة التربية والتعليم عام 2009م، وتضمنت مجموعة من العمليات الإدارية مثل: التخطيط والتنظيم والتقييم والتطوير، كما تضمنت الاهتمام بالعاملين والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، ولكن هذه المعايير تحتاج إلى تعبير بعض المُسميات، وتحويل بعض المؤشرات إلى معايير مستقلة، واستحداث معايير جديدة لتواكب التطورات والتغيرات المُعاصرة في هذا المجال.

#### ه- المجال الخامس: تقويم الأداء الوظيفي:

#### \*المرحلة الأولى:

وضع دليل عمل الإدارة المدرسية الصادر عن وزارة التربية والتعليم (2009، 168) استثماراً لتقويم أداء مدير المدرسة والذي يتولى مسؤوليته مشرفو الإدارة المدرسية، وتتضمن البنود الآتية:

- وضع خطة تطويرية شاملة وفق رؤية المدرسة ورسالتها.
- الالتزام بتنفيذ الأنظمة واللوائح المنظمة للعمل.
- القدرة على التكيف مع ضغوط العمل.
- استخدام التقنيات الحديثة في مجال العمل.
- استثمار إمكانيات المدرسة بصورة فعالة.
- الإشراف على عمليتي التعليم والتعلم.
- متابعة جماعات الأنشطة المدرسية.
- تفعيل لجنة متابعة التحصيل الدراسي.
- تنمية الطلاب ورعاية احتياجاتهم.
- تفعيل دور الأسرة في الإشراف على تعلم الطلاب وإثارة دافعيتهم للتعلم.
- تفعيل التواصل مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع بما يخدم تعلم الطلاب.
- الإلمام بالمستجدات التربوية في مجال العمل.
- الحرص على تطوير كفاياته التربوية والإدارية.
- المبادأة والابتكار في مجال العمل.
- تشجيع العمل بروح الفريق.
- العمل على إثارة الدافعية وتحفيز العاملين.
- الموضوعية في التقويم مقارنة بتقويم الآخرين للأداء.

#### \*\*المرحلة الثانية:

وضع دليل نظام تطوير الأداء المدرسي الصادر عن وزارة التربية والتعليم (2009، 70) استثماراً لتقويم أداء مدير المدرسة والذي يتولى مسؤوليته مشرفو الإدارة المدرسية، وتتضمن نفس البنود التي جاءت في دليل عمل الإدارة المدرسية الصادر عن وزارة التربية والتعليم عام 2009م.

#### \*\*\*المرحلة الثالثة:

وضعت وثيقة متابعة الهيئات الإدارية والتدريسية والإشرافية والفنية وتقويمهم الصادرة عن وزارة التربية والتعليم عام (2012، 39) استثماراً لتقويم أداء مدير المدرسة والذي يتولى مسؤوليته مشرفو الإدارة المدرسية، وتتضمن نفس البنود التي جاءت في دليل عمل الإدارة المدرسية الصادر عن وزارة التربية والتعليم عام 2009م، ودليل نظام تطوير الأداء المدرسي الصادر أيضاً عن وزارة التربية والتعليم عام 2009م.

#### \*\*\*\*المرحلة الرابعة:

حدد دليل آلية تدريب وتقييم المُتدربين لوظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية الصادر عن وزارة التربية والتعليم عام (2018، 24) مجموعة من البنود لتقويم مدير المدرسة في فترة انتدابهم تتضمن الآتي:

- إدارة عملية إعداد الخطة المدرسية ومتابعة تنفيذها.
- تنفيذ الأنظمة واللوائح المنظمة للعمل.
- العمل على توفير الأجهزة والوسائل والتقنيات الحديثة وتوظيفها.

- الإشراف على إدارة الشؤون الإدارية والمالية بالمدرسة.
- متابعة المؤشرات التربوية للمدرسة وتحليلها.
- الإشراف على رعاية الطلاب.
- العمل على تطوير عملية التعليم.
- الإشراف على برامج الإنماء المهني.
- متابعة تفعيل الأنشطة واللجان المدرسية.
- نشر ثقافة أخلاقيات مهنة التعليم وقيم المواطنة.
- رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب.
- توظيف المبنى المدرسي في خدمة العملية التعليمية.
- تفعيل التواصل بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي.
- الإلمام بالمستجدات التربوية في مجال العمل.
- الحرص على تنمية وتطوير كفاياته التربوية والإدارية.
- القدرة على التكيف مع ضغوط العمل.
- المبادرة والابتكار في مجال العمل.
- العمل على إثارة الدافعية وتحفيز الكوادر العاملة بالمدرسة.
- التعاون مع أعضاء الهيئات الإدارية والتربوية والفنية والعمل بروح الفريق.
- الإشراف على تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي.
- وفي جميع المراحل السابقة يستخدم مشرفو الإدارة المدرسية تقارير الكفاءة السنوية الصادرة عن وزارة الخدمة المدنية(ب ت) في تقييم الأداء الوظيفي لمديري المدارس ، ويتضمن تقرير الكفاءة السنوي تسعة بنود هي:
- القدرة على التخطيط والتنظيم.
- القدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.
- الجودة في أداء واجبات ومسؤوليات الوظيفة.
- روح المبادرة والابتكار وتنمية المهارات الذاتية.
- تطوير القدرات الوظيفية للمؤسسين.
- المحافظة على سرية العمل.
- التعامل مع الآخرين.
- الالتزام بنظام العمل ومواعيده والسلامة المهنية.
- الاهتمام بالمظهر العام.

وبناءً على ما سبق يتضح اهتمام وزارة التربية والتعليم بتقويم أداء مديري المدارس من خلال استمارات تتضمن بنود محددة ويستخدمها مشرفو الإدارة المدرسية، ولكن بنود هذه الاستمارات لم يحدث عليها تطوير في الوثائق التي تضمنتها وهي دليل عمل الإدارة المدرسية الصادر عن وزارة التربية والتعليم 2009م، ودليل نظام تطوير الأداء المدرسي الصادر عن وزارة التربية والتعليم عام 2009م، ووثيقة متابعة الهيئات الإدارية والتربوية والإشرافية والفنية وتقويمهم الصادرة عن وزارة التربية والتعليم عام 2012م، ودليل آلية تدريب وتقييم المُنْتَدين لوظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية الصادر عن وزارة التربية والتعليم عام 2018م، كما يتضح أيضاً أن تقارير الكفاءة السنوية الصادرة عن وزارة الخدمة المدنية لا تتضمن كثير من بنود استمارات المتابعة والتقويم المستخدمة في تقويم الأداء الوظيفي لمديري المدارس.



### نتائج الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه من التطوير التنظيمي لمديري المدارس في سلطنة عُمان وتطوره تاريخياً ، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- اهتمام وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان بالتطوير التنظيمي لمديري المدارس في خمسة مجالات رئيسة هي: شروط الاختيار والترشح، والواجبات الوظيفية، والكفايات المهنية، ومعايير الجودة، وتقويم الأداء الوظيفي، وذلك لتمكين مديري المدارس من إدارة مدارسهم بجودة وتميز وتحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة وفعالية.

- جاء التطوير التنظيمي في مجال شروط الاختيار والترشح في القرار الوزاري رقم (37) لعام 2002م، دليل اختيار الموجهين الإداريين، ومديري المدارس ومساعدتهم، والمشرفين التربويين والمعلمين الأوائل عام 2004م، ودليل اختيار الكوادر الإدارية والفنية عام 2008م، والقرار الوزاري رقم (76) لعام 2015م.

- جاء التطوير التنظيمي في مجال الواجبات الوظيفية في دليل عمل مدارس التعليم الأساسي عام 2009م، ودليل عمل الإدارة المدرسية عام 2009م، ودليل نظام تطوير الأداء المدرسي عام 2009م، دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها.

- جاء التطوير التنظيمي في مجال تقويم الأداء الوظيفي في دليل عمل الإدارة المدرسية عام 2009م، ودليل نظام تطوير الأداء المدرسي عام 2009م، ووثيقة متابعة الهيئات الإدارية والتدريسية والإشرافية والفنية وتقويمهم عام 2012م، ودليل آلية تدريب وتقييم المُتدربين لوظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية عام 2018م.

- - جاء التطوير التنظيمي في مجالي الكفايات المهنية ومعايير الجودة في دليل عمل الإدارة المدرسية عام 2009م، ودليل نظام تطوير الأداء المدرسي عام 2009م على الترتيب.

- وجود تطور في شروط اختيار وترشح مديري المدارس حيث تم مراعاة كافة الجوانب المُتعلقة بالمُرشحين من مؤهلات تربوية، وسنوات خبرة، وتدرج وظيفي، وبرامج تدريب ، وغيرها من الأنشطة المُرتبطة بالمشاركة بالبحوث وأوراق عمل في المؤتمرات والندوات والمُلتقيات، والمشروعات التربوية.

- وجود تطور ملحوظ في الواجبات الوظيفية لمديري المدارس ولا سيما في الإدارة الذاتية للمدرسة حيث تم منحه كثير من السلطات والصلاحيات مثل تعيين المعلمين بالأجر اليومي، ومنح الإجازة الطارئة لموظفي المدرسة، وإجراء المناقلة بين بنود موازنة المدرسة، وتوقيع الشيكات الخاصة بالجمعية التعاونية المدرسية، والإسناد المباشر للشركات فيما يتعلق بنشاط الجمعية التعاونية المدرسية، وتكليف المُتخصصين بعمليات الصيانة البسيطة للمرافق المدرسية، ونقل الطلاب بين المدرسة والمدارس الحكومية الأخرى، ودعوة ذوي الخبرة والاختصاص لعقد الدورات التدريبية اللازمة للمُعلمين بالمدرسة.

- الاهتمام بالجوانب الفنية في الواجبات الوظيفية لمديري المدارس وذلك مثل الإشراف على إعداد وتنفيذ الخطة السنوية للمنهاج الدراسي والإعداد اليومي للدروس، والإشراف على تلبية احتياجات الطلبة التعليمية، وعقد اجتماعات دورية مع أعضاء الهيئة التدريسية لتطوير العمل المدرسي، والمُشاركة في تنفيذ زيارات إشرافية لأعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها، وتزويد المشرف المختص بصورة تفصيلية بأهم نقاط القوة وأهم جوانب التطوير المقترحة، والمُشاركة في التخطيط لبرامج الإنماء المهني للهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها، وتنفيذها، ومُتابعة أثر هذه البرامج على أدائهم بالتنسيق مع المشرفين المختصين والمعلمين الأوائل، والمُشاركة في إعداد الدراسات والبحوث الميدانية، وتوظيف نتائجها وتوصياتها، وتنمية ثقافة الابتكار لدى العاملين بالمدرسة ومُتابعة أثر ذلك على الطلبة والبيئة المدرسية.

- وجود اهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في وضع كفايات مهنية ومعايير جودة لمديري المدارس لتكون موجهة ومرشدة لهم في أداء عملهم، وسيلة مهمة لدى الجهات المسؤولة في عمليات مُتابعتهم وتقويم أدائهم الوظيفي.

- وجود اهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان بوضع استمارات لتقويم أداء مدير المدرسة والذي يتولى مسؤوليته مشرفو الإدارة المدرسية، وذلك للتعرف على جوانب القوة في أدائهم وتدعيمها، والجوانب التي تحتاج إلى تطوير من خلال برامج تنمية مهنية مُستمرة تواكب التطورات والتغيرات والتحولات المُعاصرة في

مجال القيادة والإدارة المدرسية، ولكن كانت هذه الاستثمارات متشابهة ومتطابقة في دليل عمل الإدارة المدرسية عام 2009م، ودليل نظام تطوير الأداء المدرسي عام 2009م، ووثيقة متابعة الهيئات الإدارية والتدريسية والإشرافية و الفنية وتقويمهم عام 2012م.

#### توصيات الدراسة:

- في ضوء ما تم عرضه من التطوير التنظيمي لمُديري المدارس في المدارس بسلطنة عُمان وتطورها تاريخياً، والنتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بالآتي:
- تحديث الأدلة التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم والتي تتضمن مُديري المدارس بحيث تواكب المُستجدات والتطورات في النظام التعليمي بسلطنة عُمان والقرارات الوزارية الموجهة لها وذلك مثل: دليل عمل مدارس التعليم الأساسي، ودليل عمل الإدارة المدرسية، ودليل نظام تطوير الأداء المدرسي.
- إعطاء الأولوية لاختيار مُديري المدارس لحملة الماجستير والدكتوراة، والذين لديهم بحوث منشورة في دوريات ومؤتمرات دولية ومحلية مُحكمة.
- زيادة صلاحيات وسلطات مُديري المدارس في مجالات اختيار المُعلمين الذين يعملون بنظام التعاقد، وكذا مجال صيانة المباني والتجهيزات المدرسية، بالإضافة إلى جمع التبرعات من أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي وتوظيفها لخدمة برامج ومشروعات وأنشطة العملية التعليمية.
- دمج الكفايات المهنية لمُديري المدارس مع معايير جودة أدائهم في مسمى جديد يحمل المعايير المهنية لمُديري المدارس مواكبة مع التوجهات العالمية المُعاصرة في هذا المجال.
- اشتغال المعايير المهنية لمُديري المدارس المقترحة في سلطنة عُمان على المجالات الآتية: التخطيط الاستراتيجي، وقيادة عمليات تعليم وتعلم الطلبة، وإدارة هيئة العاملين، والمهارات الإدارية، والنمو المهني والتنمية المهنية المُستمرة، وإدارة الموارد المالية والمادية المدرسية، والشراكة المجتمعية، وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في الإدارة المدرسية، والقيم الأخلاقية.
- تحديث بنود استثمارات تقويم أداء مُديري المدارس في سلطنة عُمان بحيث تستند بنودها من المعايير المهنية لمُديري المدارس.
- اعتماد بنود تقارير الكفاءة السنوية لمُديري المدارس على المعايير المهنية لمُديري المدارس.

#### المراجع

- 1- أحمد، أحمد إبراهيم. (2011). لاتجاهات المعاصرة في التطوير التنظيمي بالمدارس : الهندسة الإدارية - الإدارة بالأهداف - إدارة الجودة الشاملة ، مجلة كلية التربية بجامعة بنها- مصر، 22 (87) ، 337 - 339.
- 2- الدعجة، فراس محمود عبدالقادر؛ ابن منصور، عبدالله عبدالكريم أحمد. (2006). أثر مكونات الثقافة التنظيمية على أبعاد التطوير التنظيمي في مؤسسة المواصفات و المقاييس الأردنية، الثقافة والتنمية- مصر، 14(75)، 57-92.
- 3- فرج، سامية بارح. (2012). التطوير التنظيمي لتحقيق الجودة الشاملة لخدمات منظمات الرعاية الاجتماعية الحكومية، المؤتمر الدولي الخامس والعشرون لكلية الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان ( مستقبل الخدمة الاجتماعية في ظل الدولة المدنية الحديثة ) - مصر، 1957 - 2045 .
- 4- فرج، فتحى عيسى؛ أبو عروش، مفتاح المبروك. (2016). التطوير التنظيمي لمؤسسات التعليم الجامعي رؤية نظرية للمداخل المعاصرة ، المجلة الليبية العالمية- ليبيا ، (7) ، 1 - 26 .
- 5- إبراهيم ، ليلي عثمان ؛ عبد العزيز، دينا حفني؛ حسن، سلوان أبوزيد. (2017). متطلبات التطوير التنظيمي بوزارة الشباب والرياضة في ضوء إدارة التغيير ، المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة- مصر ، (50) ، 15- 28 .
- 6- حازق، رجاء سعيد ؛ البياعي، عيده، اليافى، رندة. (2015). معوقات التطوير التنظيمي في التعليم العالي : دراسة مسحية ، رابطة التربية الحديثة - مصر، 7(26) ، 87 - 123 .

- 7- جاد الله، محمد عرفات عبدالواحد.(2012). إسهامات طريقة تنظيم المجتمع في تحقيق التطوير التنظيمي للمنظمات الأهلية ، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية - مصر، 3 (33) ، 1203 - 1323.
- 8- شمروخ، مرفت جمال الدين علي.(2015). آليات التطوير التنظيمي وتحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من منظور طريقة تنظيم المجتمع ، مجلة الخدمة الاجتماعية - مصر، (54) ، 89 - 153.
- 9- أرناؤوط، أحمد إبراهيم سلمى أحمد.(2016). متطلبات التطوير التنظيمي بمديرية التربية والتعليم بشمال سيناء على ضوء خصائص المنظمة المتعلمة : دراسة ميدانية ، مجلة الإدارة التربوية - مصر، 3 (10) ، 177 - 282.
- 10- الأحمرى، تركي بن عبدالله؛ الإبراهيم، عدنان بدري.(2015). الثقافة التنظيمية في جامعات جنوب السعودية ودورها في التطوير التنظيمي ، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية بجامعة اليرموك- الأردن .
- 11- الطياش، بشير فتحي بشير؛ علي، عبد المنعم محمد.(2012). دراسة التطوير التنظيمي بالجامعات الحكومية الليبية من وجهة نظر العاملين فيها خلال الفترة من 2000-2008م، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامى بجامعة أم درمان- السودان.
- 12- الروقي، مطلق بن مقعد بن مطلق.(2014). معوقات التطوير التنظيمي بجامعة شقراء ، مجلة البحث العلمي في التربية- مصر، 4(15)، 427- 468 .
- 13- أبو الروس ، سامي علي.(2006). فعالية متطلبات التطوير التنظيمي وإدارة التغيير لدى المؤسسات غير الحكومية الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة ، الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين.
- 14- أبو عمرة، عبدربه إسماعيل.(2012). تقييم التطوير التنظيمي بوكالة الغوث من وجهه نظر موظفي مكتب غزة مع التركيز على الإدارة والقيادة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة ، الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين.
- 15- الزعبي ، ميساء رياض.(2014). النمط القيادي لدى لدى مديري مدارس التربية والتعليم للواء الرمثا وعلاقته بالتطوير التنظيمي ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت- الأردن.
- 16- المظيري ، عبدالله طريف نامي.(2015). درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس المتوسطة في محافظة الفروانية بدولة الكويت للحكومة علاقتها بالتطوير التنظيمي ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت- الأردن.
- 17- أبو ورد ، فاتن عدنان.(2015). درجة فاعلية نظام تقييم أداء مديري مدارس وكالة الغوث الدولية وعلاقتها بالتطوير التنظيمي المدرسي ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين.
- 18- المظيري ، سعود مطلق عوض.(2018). درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت للحكومة الرشيدة وعلاقتها بالتطوير التنظيمي من وجهة نظر المعلمين ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت- الأردن.
- 19- الروقي، مطلق بن مقعد بن مطلق.(2014). معوقات التطوير التنظيمي بجامعة شقراء ، مجلة البحث العلمي في التربية- مصر، 4(15)، 427 - 468 .
- 20- لمين، هيثور محمد .(2017). دور ثقافة المؤسسة في إحداث التطوير التنظيمي بالمؤسسة الاقتصادية الجزائرية ، مجلة دراسات وأبحاث بجامعة الجلفة- الجزائر، (28)، 224 - 242.
- 21- يعقوب ، صفاء.(2016). أثر تمكين العاملين على التطوير التنظيمي في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة: دراسة تطبيقية لعينة من المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة - الجزائر .
- 22- طارق ، بوريب.(2015). الرقابة الإدارية وعلاقتها بالتطوير التنظيم: دراسة ميدانية بمحافظة الغابات لولاية الطارف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة محمد خيضر بسكرة - الجزائر .
- 23- سليمان، سناء محمد .(2012). مناهج البحث في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية ، القاهرة: عالم الكتب.
- 24- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(2003). دليل عمل مدارس التعليم الأساسي ، مسقط.

- 25- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(2010). القرار الوزاري رقم (76) لعام 2015م والخاص بشروط شغل وظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية ، مسقط.
- 26- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(2018). آلية تدريب وتقييم المُنْتَديين لوظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، مسقط.
- 27- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(2009أ). ، دليل عمل الإدارة المدرسية، مسقط، المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
- 28- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان .(2009ب). قرار وزاري رقم(21 ) لعام 2009 بشأن نظام الإدارة المدرسية الذاتية ، مسقط،2009.
- 29- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(2015). دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها ، مسقط :المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
- 30- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(2002). القرار الوزاري رقم (37) لعام 2002م الخاص بإنشاء وظائف التعليم الأساسي ، مسقط.
- 31- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(2008). دليل اختيار الكوادر الإدارية والفنية: الإشراف التربوي- الإشراف الإداري- الإدارة المدرسية- أخصائيو الأنشطة- أخصائيو التدريب- المعلمون الأوئل، مسقط.
- 32- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(2004). دليل اختيار الموجهين الإداريين، ومديري المدارس ومساعديهم ، والمُشرفين التربويين والمعلمين الأوائل، مسقط
- 33- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(2009ج). دليل نظام تطوير الأداء المدرسي ، مسقط،2009.
- 34- وزارة الخدمة المدنية بسلطنة عُمان.(ب.ت). نموذج تقييم الأداء الوظيفي رقم (1) لشاغلي الوظائف الإشرافية، مسقط.
- 35- اليعربي ،علي بن سيف بن سعود.(2013). مشكلات التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.
- 36- الراجحية، شريفة بنت عبدالله بن زهران. (2014). درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية درجة ممارسة مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي لمهارات تقييم الأداء الوظيفي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.
- 37- الصوافي ،محمد بن سعيد ؛ الفهدي ، راشد بن سليمان ؛ الحارثية، عائشة بنت سالم.(2014) درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في بعض العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3(7)، 100-113.
- 38- عاشور، محمد علي.(2010). دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في سلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين، 11 (4)، 75-106.
- 39- المنذرية، ميمونة بنت سالم بن سعيد.(2009). معوقات تحقيق مديري المدارس للانضباط المدرسي لدى الطلاب في سلطنة عمان من وجهة نظرهم ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان .
- 40- البراشدية ، ثريا بنت أحمد.(2011). دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان .
- 41- المسهلي، مسلم بن علي العبد.(2012). دور مجالس الآباء والأمهات في تحسين جودة التعليم، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مجتمع ظفار التربوي والمنعقدة في الفترة من 4-6 مارس 2012 بجامعة ظفار.
- 42- المعولي ، عبدالله بن سالم بن علي.(2014). مدى ممارسة المجالس المدرسية لأدوارها ومهامها الوظيفية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة الباطنة جنوب ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.



## References

1. Ahmad, Ahmed Ibrahim (2011). Contemporary trends in organizational development in schools: Administrative Engineering - Objective Management - Total Quality Management, Journal of the Faculty of Education, Banha University, Egypt, 22 (87), 337-339.
2. Al-Da'ja, Firas Mahmoud Abdel-Qader; Ibn Mansour, Abdullah A. (2006), The Effect of Organizational Culture Components on Organizational Development Dimensions in Jordan Standards and Metrology Organization, Culture and Development, Egypt, 14 (75), 57-92.
3. Faraj, Samia Barah (2012). Organizational Development to Achieve the Comprehensive Quality of Services of Governmental Social Welfare Organizations, 25th International Conference of the Faculty of Social Work at Helwan University (Future of Social Work in the Modern Civil State) - Egypt, 2045- 1957.
4. Faraj, Fathi Essa; Abu Arrouk, Mabrouk Key (2016). Organizational Development of University Education Institutions: A Theoretical View of Contemporary Approaches, Libyan International Journal, Libya, (7), 1-26.
5. Ibrahim, Lili Othman; Abdul Aziz, Dina Hefni; Hassan, Salwan Abu Zaid. (2017). Organizational Development Requirements at the Ministry of Youth and Sports in the Light of Change Management, Scientific Journal of Sports Science and Arts - Egypt, (50), 15-28.
6. Hazaq, Raja Saeed; Al-Bayai'i, Eidah, Al-Yafi, Randa (2015). Barriers to Organizational Development in Higher Education: A Survey, Modern Education Association - Egypt, 7 (26), 87-123.
7. Jadallah, Mohammed Arafat (2012). Contributions of the method of community organization to the organizational development of NGOs, Journal of Studies in Social Work and Humanities - Egypt, 3 (33), 1203 - 1323.
8. Shamrouk, Mervat Jamaluddin Ali (2015). Mechanisms of Organizational Development and Achieving Comprehensive Quality in Higher Education Institutions from the Perspective of the Method of Organizing the Society, Social Service Magazine, Egypt, (54), 89-153.
9. Arnaout, Ahmed Ibrahim Salma Ahmed (2016). Requirements of Organizational Development at the Directorate of Education in North Sinai in the light of the characteristics of the organization learning: a field study, Journal of Educational Administration - Egypt, 3 (10), 177-282.
10. Al-Ahmari, Turki bin Abdullah; Al-Ibrahim, Adnan Badri. (2015). Organizational Culture in Southern Saudi Universities and their Role in Organizational Development, Unpublished PhD Thesis, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

11. Al-Tayash, Bashir Fathi Bashir; Ali, Abdel Moneim Mohamed. (2012). The study of organizational development in the Libyan government universities from the point of view of its employees during the period from 2000-2008, unpublished doctoral thesis, Institute for Research and Studies of the Islamic World, Omdurman University, Sudan.
12. Al-Roqi, Mutlaq Ben Seat Ben Mutlaq. (2014). Constraints of Organizational Development at Shaqra University, Journal of Scientific Research in Education, Egypt, 4 (15), 427-468.
13. Abu Al-Rous, Sami Ali (2006). The Effectiveness of Organizational Development and Change Management Requirements for Palestinian NGOs, Unpublished Master Thesis, Faculty of Commerce, Islamic University of Gaza, Palestine.
14. Abu Amra, Abd Rabbo Ismaili (2012). Organizational development evaluation of UNRWA from the point of view of the staff of the Gaza office with a focus on management and leadership, unpublished master thesis, Faculty of Commerce, Islamic University of Gaza - Palestine.
15. Zoubi, Maysa Riad. (2014). The Leadership Pattern of the Principals of Education Schools in Ramtha Brigade and its Relationship with Organizational Development, Unpublished Master Thesis, Faculty of Educational Sciences, Al-Bayt University, Jordan.
16. Al-Mutairi, Abdullah, a developing party. (2015). Degree of transformational leadership among middle school principals in Farwaniya governorate, Kuwait in relation to organizational development, unpublished Master Thesis, Faculty of Educational Sciences, Al-Bayt University, Jordan.
17. Abu Ward, Faten Adnan. (2015). Effectiveness of the performance evaluation system of the principals of UNRWA schools in relation to school organizational development, unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Islamic University of Gaza - Palestine.
18. Al-Mutairi, Saud Mutlaq Awad. (2018). Degree of Principals of Public Education Schools in the State of Kuwait for Good Governance and its Relationship with Organizational Development from Teachers' Perspective, Unpublished Master Thesis, Faculty of Educational Sciences, Al-Bayt University, Jordan.
19. Al-Ruqqi, Mutlaq bin Muqatid bin Mutlaq. (2014). Constraints of Organizational Development, Shaqra University, Journal of Scientific Research in Education, Egypt, 4 (15), 427-468.
20. Lamin, Heshur Muhammad. (2017). The Role of the Foundation's Culture in Organizational Development in the Algerian Economic Foundation, Journal of Studies and Research, Djelfa University, Algeria (28), 224-242.
21. Jacob, chroma. (2016). The Impact of Employee Empowerment on Organizational Development in Small and Medium Enterprises: An Applied Study of a Sample of Small and Medium Enterprises, Unpublished Master Thesis, Faculty of Economic, Commercial and Management Sciences, Kasidi Merbah University, Ouargla, Algeria.

- 22.Tariq, Purip. (2015). Administrative Control and its Relationship with Development Organization: A field study in the governorate of forests of El-Taref, unpublished Master Thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, Mohamed Khedr University, Biskra, Algeria.
- 23.Suleiman, Sana Muhammad. (2012). Research Methods in Education and Psychology and its Basic Skills, Cairo: The World of Books.
- 24.Ministry of Education, Sultanate of Oman (2003). Directory of Basic Education Schools, Muscat.
- 25.Ministry of Education, Sultanate of Oman (2010). Ministerial Decision No. (76) of 2015 Concerning the Conditions of Occupation of Educational Supervision and School Administration, Muscat.
- 26.Oman Ministry of Education. (2018). Mechanism of training and evaluation of delegates for the functions of educational supervision and school administration, Muscat.
- 27.Ministry of Education, Sultanate of Oman (2009a). , Handbook of School Administration, Muscat, General Directorate of Human Resources Development.
- 28.Ministry of Education, Sultanate of Oman (2009b). Ministerial Decree No. (21) of 2009 on the School Self-Management System, Muscat, 2009.
- 29.Ministry of Education, Sultanate of Oman. (2015). Handbook of Tasks and Approved Scholarships, Muscat: Directorate General for Human Resources Development.
- 30.Ministry of Education, Sultanate of Oman (2002). Ministerial Decision No. (37) of 2002 Concerning the Establishment of Basic Education Jobs, Muscat.
- 31.Ministry of Education, Sultanate of Oman (2008). Manual of selection of administrative and technical staff: educational supervision - administrative supervision - school management - specialists specialists - training specialists - first teachers, Muscat.
- 32.Ministry of Education, Sultanate of Oman (2004). Directory of selection of administrative supervisors, principals and their assistants, educational supervisors and early teachers, Muscat
- 33.Ministry of Education, Sultanate of Oman (2009c). Handbook of School Performance Development System, Muscat, 2009.
- 34.Ministry of Civil Service, Sultanate of Oman. Job Evaluation Form No. 1 for supervisory occupants, Muscat.
- 35.Al-Yarabi, Ali bin Saif bin Saud. (2013). Problems of Strategic Planning in Basic Education Schools in North Sharqiyah Governorate, Oman, Unpublished Master Thesis, College of Science and Arts, University of Nizwa, Sultanate of Oman.
- 36.Al Rajhi, Sharifa bint Abdullah bin Zahran. (2014). The degree to which the principals of the public schools possess the degree of practitioners of post-primary education schools to practice job evaluation skills from the perspective of teachers in the Governorate of Dakhiliyah, Sultanate of Oman, unpublished master thesis, Faculty of Science and Arts, University of Nizwa, Sultanate of Oman.

37. Al-Sawafi, Mohammed bin Saeed; Al-Fahdi, Rashid bin Sulaiman; Al-Harithiya, Aisha Bint Salem (2014) Degree of employing e-management in some administrative processes in basic education schools in the Sultanate of Oman, International Specialized Educational Journal, 3 (7), 100-113.
38. Ashour, Mohamed Ali. (2010). The Role of the School Principal in Activating the Partnership between the School and the Community in Oman, Journal of Educational and Psychological Sciences - Bahrain, 11 (4), 75-106.
39. Muntheria, Maymouna bint Salem bin Said (2009). Obstacles to achieving school discipline in the Sultanate of Oman from their point of view, unpublished Master Thesis, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
40. Brachidia, Thuraya bint Ahmed. (2011). The Role of School Administration in Developing Citizenship Values among Post-Basic Education Students in the Sultanate of Oman, Unpublished Master Thesis, College of Science and Arts, University of Nizwa, Sultanate of Oman.
41. Almsahli, Muslim Ben Ali Al Abed. (2012). The Role of Parent Councils in Improving the Quality of Education, a working paper presented to the Dhofar Educational Community Symposium held from 4-6 March 2012 at Dhofar University.
42. Al-Ma'awali, Abdullah bin Salem bin Ali. (2014). The Extent of School Councils Exercising their Roles and Functional Functions in Post-Basic Education Schools in Al Batinah South, Unpublished Master Thesis, College of Science and Arts, University of Nizwa, Sultanate of Oman.



## تأثير استخدام استراتيجيات "مفاتيح التفكير" على تطوير التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال قبل سن المدرسة نحو تعلم القراءة والكتابة الناشئة

سبحة حاكم اللحاني  
استاذ مساعد في تدريس الطفولة المبكرة  
قسم الطفولة المبكرة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

### الملخص

الخلفية: كان الغرض من هذه الدراسة الحالية هو إظهار تأثير استخدام استراتيجيات مفاتيح التفكير على تطوير التفكير الناقد والإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة نحو تعلم القراءة والكتابة الناشئة والتي شملت مؤشرات (اللغة، المواقف الإيجابية والاتجاهات اللغوية، التعبير عن المعنى وفهمه، مفاهيم باللغة والرموز المطبوعة، والكتابة). وقد تكونت المجموعة التجريبية من 37 طالبة و23 طالب حيث طبقت عليهم استراتيجيات مفاتيح التفكير. كما توضح هذه الدراسة أهمية تطوير التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة في مركز الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية. النتائج: كشفت نتائج هذه الدراسة أهمية استخدام استراتيجيات مفاتيح التفكير في تطوير التفكير النقدي والإبداعي لأطفال ما قبل المدرسة وتأثيره الإيجابي على تعلم الأطفال القراءة والكتابة الناشئة. الاستنتاجات/الأهمية: تبحث هذه الدراسة في استراتيجيات مفاتيح التفكير وتأثيرها على تطوير التفكير الناقد والإبداعي للأطفال في سن ما قبل المدرسة ومدى تأثير ذلك على مستوى ذكاء الأطفال في المستقبل ومساعدتهم في مواجهة المشكلات وحلها فيما بعد. بالإضافة الى ذلك، هناك نتائج ملحوظة في تحسين قدرة أطفال ما قبل المدرسة على القراءة والكتابة الناشئة في البيئة الصفية. يعتبر تشجيع وتمكين التفكير الناقد والإبداعي للطلاب هدفا مهما. التنفيذ: يتيح التفكير الإبداعي للطلاب المتفوقين التعرف على مشاكلهم وعواطفهم والتعبير عنها وفقا لذلك.

## **The Impact of Employing The Thinker's Keys Strategies on The Development of Preschoolers' Critical and Creative Thinking Toward Emergent Literacy Learning**

**Allehyani, Sabha Hakim**

**Department of Early Childhood, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia**

---

### **ABSTRACT**

**Background:** The purpose of the current study was to show the impact of using thinker's keys strategies on developing preschoolers' critical and creative thinking toward emergent literacy learning in one of Early Childhood centre in the city of Mecca, Saudi Arabia. The current study takes the form of investigating the progress outcomes for preschoolers' emergent literacy learning indicators including (language, literacy attitudes, making meaning, concept about print and symbols and writing). The experimental group included 37 females and 23 males' students, who were taught to follow the thinker's keys strategies. This study is highlighting the importance of developing preschoolers' critical and creative thinking. **Results:** The results from this study revealed the significance of using the thinker's keys strategies in enhancing preschoolers' critical and creative thinking. **Conclusions/significance:** This study is investigating the thinker's keys strategies and its impact on the development of preschoolers' critical and creative thinking which has a great impact on their emergent literacy outcomes. Furthermore, result evident the positive impact of thinker's keys strategies on the level of intelligence of preschoolers in the future and help them to use their capabilities face problems and resolve it. Moreover, noticeable improvement is evident in all preschoolers' progress outcomes including their emergent literacy indicators in the classroom. Fostering and enabling critical and creative thinking of students is considered an important goal. **Implementation:** Creative thinking enables high-achieving students to recognize their problems and emotions and to express them accordingly.

## Introduction

Education should be focusing for achieving the good of the community and lead the "learner" towards being a useful and engaged citizen. The goal of the teaching and learning process is to shift interest from the traditional pedagogies of getting knowledge and information to the contemporary pedagogies of development of the children's minds to acquire the ability to conclude, imagine, invent, critique, create, in addition to other higher thinking skills. To achieve this, educators should emphasis on the development of thinking patterns and refine the learner's abilities to develop, organize, store and employ the approaches of mental processing of acquired knowledge (Al Sayyed & Ahmed, 2009). Thus, fostering and enabling critical and creative thinking of children is considered an important goal, and it is assumed that particularly, talented students have considerable potential for applying such high-level of cognitive processes for learning in classrooms (Liu, He & Li, 2015).

Creative thinking enables high-achieving children to recognize their problems and emotions and to express them accordingly, which is of high importance as those children are considered the munitions of the present and the leaders of the future; consequently, their welfare is an essential sphere for educational development. In this regards, educators believe that the investment in the talents of the outstanding children is one of the important fundamental issues in our contemporary world, as the educational curriculum does not meet their needs to stimulate their imagination, nor their curiosity, nor does it challenge their abilities, or leave an opportunity for them to express their opinions, which results in the student's loss of the spirit of challenge as a result of repetitive routine practiced in the classroom. Hence, if not provided with programs that meet their needs, per se, that is important, but rather children should become more prone to solve problems effectively using their own capabilities (Sa'adu, 2008). In the same context, McKendree, Small, Steinning, and Conlon (2002) stated that children should possess critical thinking skills to solve new problems because they must apply appropriate reasoning within learning context.

Previous studies claimed that creativity is related to finding new solutions to problems (Cropley, 2001). As suggests, educators should empower children (and adults) way of thinking in order to exercise the creative skills that can be used to generate excellent ideas, the practical skills used to implement those ideas, and the wisdom to be capable to discern how to create a positive difference in the world (Sternberg ,Grigorenko & Zhang, 2008). Creative thinking tries to create something new, whereas critical thinking seeks to assess worth or validity in something that exists. Although creative and critical thinking may be dissimilar sides of the same coin, they are not identical. (Beyer, 1989). Al Bado (2017) confirmed a positive relationship between intelligent learning and creative thinking and its influence on children's learning. For instance, Mushtaha (2015) intended at determining the effectiveness of employing the augmented reality technique in developing creative thinking skills and trends towards science among ninth grade

students in Gaza. Seyihoglu and Kartal (2010) stated that in order to face the challenges of modern life which is dynamic and full of uncertainty, it is necessary to develop creative thinking skills in learning.

In addition, the relationship between the components of the working memory and creative thinking in pre-school children was tested by Al Zayyat, Galal and Zayed (2017) using the battery for measuring the working memory for children aged 4-6 years, along with a list of behavioral indicators for creative thinking for pre-school children. The primary finding of this study was that all components of the working memory are related to creative thinking indicators (Al Zayyat, et al., 2017). Accordingly, all above arguments acknowledged the significant impact of empowering students' critical and creative thinking abilities through using contemporary pedagogies that guided them to learn better.

### Theoretical framework

The current study implements Tony Ryan's Thinking Keys to stimulate preschoolers' different types of Thinking (see Table 1). The old version of thinker's keys was focused only on creative thinking, while the updated edition focused on critical in addition to creative thinking. As suggested by Ryan (1990), the Keys support 'unlock' critical and creative thinking. Some of the Keys are quite linear and some are creative, which enables them to be carefully selected and work well with different ages groups and across all curriculum areas. The specific Key used in any learning episode is selected based on the needs intended to be met – this can be subject related or skill based. For example, an Inventions Key might be used to start language lesson and not be content related because it is used to set the tone for the creative thinking that will be needed in the lesson. Although some keys are similar in terms of description and require similar thinking, the end results can look very different. These keys are implemented widely; however, they are particularly more widespread in Australia and New Zealand (Grigg & Lewis, 2018). For many educators the keys provide approaches to inspire students to build understanding, retrieve previous learning and the give them an opportunity to apply and be creative with their own understanding.

Table 1

Thinker's Keys explanation

| Key Name     | Brief Explanation                                                                                      |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| The Alphabet | Great for building up subject specific vocabulary. Students identify words that begin with each letter |
| The Reverse  | Students are asked to consider or design questions which ask what 'cannot' or 'would never' be         |
| The What if  | Students asked to consider or design questions that prompt what if thinking                            |



|                         |                                                                                                                                       |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| The Disadvantages       | Students consider the potential limitations                                                                                           |
| The Combination         | Seeking to combine the features of two ideas or concepts to design a better idea                                                      |
| The BAR                 | Students asked what they might make Bigger, Add or Replace in an idea or design                                                       |
| The Variations          | Students seek alternative methods to meet an end point-how many ways might you...?                                                    |
| The Picture             | Students provided with a picture and asked to link it to a topic                                                                      |
| The Prediction          | Think of possible outcomes to a set of given circumstances                                                                            |
| The Different uses      | Imaginative and creative uses for an object – perceptual rather than conceptual thinking                                              |
| The Ridiculous          | Seeking to justify a statement that could be classed as difficult to implement                                                        |
| The Commonality         | Two unrelated objects, pictures or concepts and students are asked to find a commonality                                              |
| The Question            | Identifying answers and asking students to identify possible questions that lead to the answers provided                              |
| The Brainstorming       | Contemplating solutions to problems                                                                                                   |
| The Inventions          | Devise an invention from the use of unrelated materials                                                                               |
| The Brick wall          | Identify different ways to deal with ideas or concepts that are valued as ‘truths’                                                    |
| The Construction        | Using everyday materials physically construct useful objects related to the topic or ‘construct’ key meaning from pieces of knowledge |
| The Forced relationship | Identifying the benefits from a forced relationship between two objects or ideas                                                      |
| The Alternatives        | Looking for alternative ways to solve a problem                                                                                       |
| The Interpretations     | Identify different interpretations of your own of an event i.e. look for different perspectives                                       |

Creative and critical thinking skills are highly necessary thinking skills for students because of the increase in complex problems produced by the speedy advance of technology and social movements in the worldwide. Numerous scholars indicate that critical thinking includes conceptualizing, analyzing, synthesizing, and evaluating information that is generated by observation, experience, reasoning, or communication

(Piaw, 2010). Creative thinking is related to novelty, to the ability to create something, to implement new forms, to problem solving, to generate a lot of imaginative skills or to make something that already exists into something new (Greenstein, 2012 & Runco, 2014). Consequently, educators should teach these thinking skills to their students in order to enable their success as future citizens. This topic is more vital in terms of experimental study results because a consensus should be reached regarding how students can acquire these skills in various education disciplines (Ulger, 2018). It may be easier for individuals to think creatively and critically prior to considering any distinct rules, which helps individuals gain knowledge and understand the characteristics of objects because they are open-minded when they engage in creative and critical thinking.

Several indicators of creative thinking have been revealed by some experts. There are five indicators of creative thinking, i.e., (1) fluency, the ability to generate ideas, ways, suggestions, questions, and alternative answers smoothly within a certain time; (2) flexibility, the ability to generate various ideas, answers, or question, where the ideas or answers are obtained from different viewpoints by changing the ways of thinking and the approaches used; (3) originality, the ability to generate phrases, ways, or ideas to solve a problem or make a combination of parts or elements unusually and uniquely that was unthinkable by others; (4) elaboration, the ability to enrich, develop, increase, describe or specify details of the object, idea, product, or situation to make it more interesting; and (5) metaphorical thinking, the ability to use a comparison or analogy to make a new connection (Treffinger, Young, & Selby, 2002; Adam, 2014).

Critical thinking is a complex form of higher order processing which includes evaluating the provided information, and testing the own level of comprehension as componential processes.

This kind of thinking has been predominately defined, measured, and promoted as a general ability of students (Facione, 1998). In light of the interest in teaching thinking and developing of high-achiever's skills, it is important for the educators to apply contemporary approaches that advance students creative thinking (Nofal, 2009). Savin-Baden and Mffajor (2004) stated that traditional teaching can impair the problem-solving skills of students.

Assisting students to develop creative muscle requires educators to use more flexible pedagogical approach than a typical approach. Critical thinking skills and connective creativity speaks more to the perspective of andragogy or adult learning practices (Matthews, 2011). Nevertheless, many people have been convinced they are not creative by the time they leave secondary education (Robinson, 2011). It is evident that using a traditional education method have drummed creativity out of students by the time they have reached the third grade in school (McKenzie, 1998). And between kindergarten and high school stages, students possibly lose their capability to look for anything, but the accurate answer, losing their power of imagination (Von Oech, 1998). Educators wish

their students to acquire creative and critical thinking skills and reflect them during learning activities in order to address complex problems in their everyday lives. Problem solving and critical thinking are important skills for being a global citizen in a changing world (Morris, Cranney, Jeong, & Mellish, 2013).

The role of a creative leader is not to have all the ideas; it's to create a culture where everyone can have ideas and feel that they're valued. Subsequently, it's much more about creating a inspired climates for all students. However, Robinson (2011) acknowledged that it's a big shift for a lot of educators to do so. Creativity can be regained if the person is properly motivated. To do this, Robinson supposed, the person must develop a passion, thereby instilling confidence. There must be knowledge that creativity is a process of having original ideas which contain value; that there is a system for generating ideas all the time; that being creative helps the company or organization improve its impact or performances, and to open itself to new possibilities and opportunities (Robinson, 2011).

### Definitions

Creative thinking is the ability to bring new ideas that are surprising and valuable in many ways (Boden, 2001).

Critical thinking is a common in educational, psychological, and philosophical subjects. Baker, Rudd and Pomeroy (2001) argued that many of the research has been accomplished in the area of critical thinking in the field of education to date that leaves us wondering how it is measured, but also leaves one groping for a cognizant description of what is a critical thinking? This may refer to the ambiguity lies in the existence of the multiple definitions for critical thinking (Baker et al., 2001).

Emergent literacy definition has included these early literacy behaviours as well as language development:

literacy includes talking, listening, and visual literacies such as viewing and drawing, and critical thinking, not just reading and writing. In addition, the literacies of technology (such as computers, internet, faxes), popular culture (such as movies, theatre, art), functional literacy (such as road maps, timetables), ecological literacy (especially for Indigenous groups) and literacies other than English are relevant to the lives of young children today (Spedding, Harkins, Makin & Whiteman, 2007, p.7).

### The Significance of this study

In reviewing the literature, there is lack of the number of empirical studies have investigated the association between thinkers' keys and students' emergent literacy in particular in Saudi Arabia. This study therefore adds a unique perspective to this important emerging body of research in relation to students' creative and critical thinking. The current study is investigating the impact of using thinker's keys strategies on preschoolers' critical and creative thinking toward emergent literacy learning in order to;

a) improve children way of thinking leading to empower their abilities to solve problems effectively; b) applying more creative and critical thinking strategies that reflecting the importance of developing contemporary perception toward teaching emergent literacy.

### **The primary aims of this study**

The main aim of this study is to explore the development of preschoolers' emergent literacy learning in the classroom in order to:

- 1) determine the effect of using thinking keys strategy on developing preschoolers' critical and creative thinking.
- 2) identify the negative effects of using traditional methods in thinking.

## **Methods**

### **Research problem**

Study intended to answer the following question:

What is the impact of employing the thinkers' keys strategies on the development of preschoolers' critical and creative thinking toward emergent literacy learning?

### **Sampling**

In the current study, the sample was a purposeful sample. This sample was very useful as it accessed participants who had in-depth knowledge about particular issues (Creswell, 2012). Sixty preschoolers participated in this study who were selected from one of Childhood centre in the city of Mecca included 37 girls and 23 boys aged five to six years old. This aimed to investigate their literacy skills in the classroom using teacher observation checklist which allows teacher easily monitor and assessment preschooler's emergent literacy skills in real-time situations. It enables organizations to observe, record, and assess preschoolers' skills when using thinkers' keys strategies in the classroom, and to examine the impact on their emergent literacy development. Teacher observation checklist included five main indicators including (language, literacy attitudes, making meaning, concept about print and symbols and writing) in order to observe preschooler's emergent literacy development.

## **Reliability and Validity**

### **Validity**

Rational validity: Present the note of observation to a group of specialized professors and all recognized the validity of the application.

### **Reliability**

Reliability of the correctors: The coefficients of the correctors can be obtained by calculating the correlation coefficient between the scores given by two or more evaluators to the same individuals or to the same tests. In other words, each examinee obtains two or more degrees of correction of one test.

The correction was made by three arbitrators using the observation card in the evaluation process and each corrected the evaluation process on its own.



The correlation coefficient between the three grades corrected by the correctors (A, B, C) for the post-application test using the grade correlation coefficient and the following table shows that:

Table 2  
Correlation coefficient between the correctors

| correctors | Language | Literacy attitudes | Making meaning | Concepts about print and symbols | Writing | Total |
|------------|----------|--------------------|----------------|----------------------------------|---------|-------|
| B , A      | 0.905    | 0.751              | 0.812          | 0.796                            | 0.888   | 0.713 |
| C , A      | 0.839    | 0.867              | 0.705          | 0.912                            | 0.827   | 0.851 |
| C , B      | 0.778    | 0.946              | 0.890          | 0.845                            | 0.746   | 0.803 |

The above table shows the high correlation coefficients between the correctors, and all the values are significant at the level of 0.01 because of its proximity to the correct one, indicating the stability of the observation card.

### Description of the sample

The following is a comprehensive presentation shown in Tables (2 to 5) and Figures (1 to 4) in terms of:

#### Gender

Table (3) and figure (1) show the distribution of the research sample according to the gender variable.

Table 3

The distribution of the research sample according to gender variable

| Gender | Number | Percentage |
|--------|--------|------------|
| Girl   | 37     | 61.7%      |
| Boy    | 23     | 38.3%      |
| Sum    | 60     | 100%       |

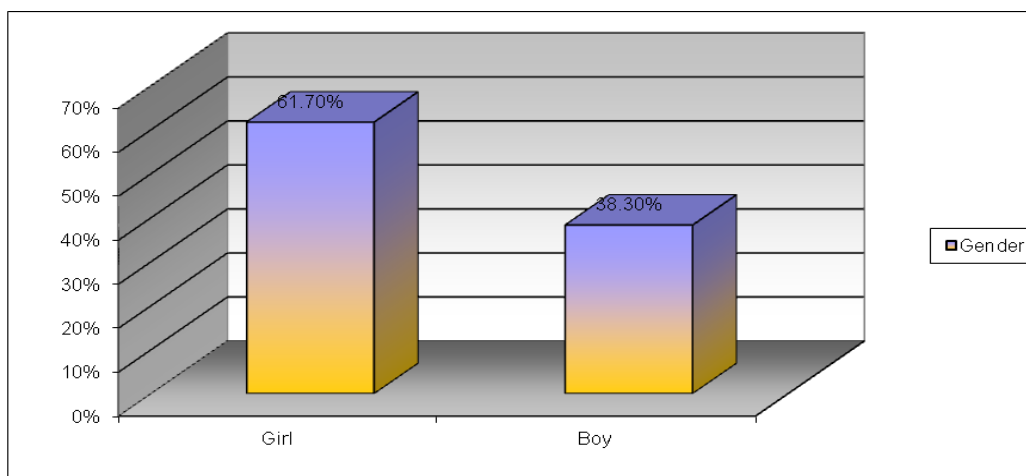


Figure 1. The distribution of the research sample according to gender variable  
Table (3) and Figure (1) show that 37 members of the research sample were girls with a percentage 61.7%, while 23 of sample were Boy's with a percentage 38.3%.

#### Age

Table (4) and Figure (2) show the distribution of the research sample according to the age variable.

Table 4

The distribution of the research sample according to age variable

| Percentage | Number | Age     |
|------------|--------|---------|
| 46.7%      | 28     | 5 years |
| 53.3%      | 32     | 6 years |
| 100%       | 60     | Sum     |

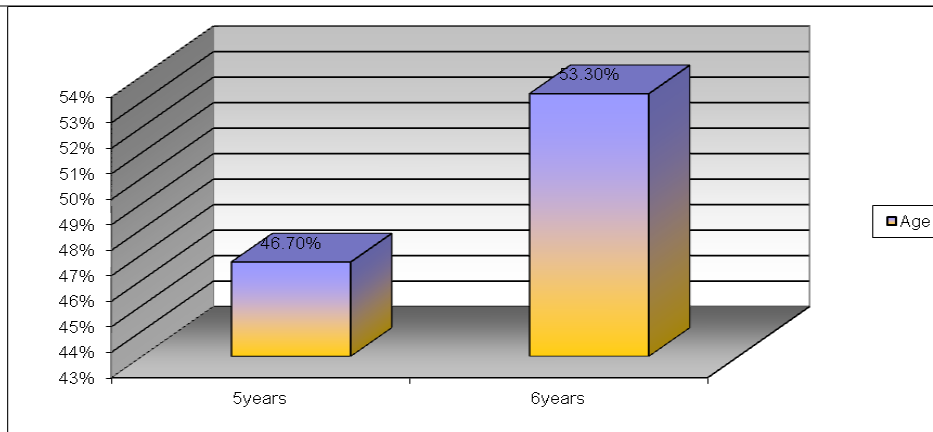


Figure 2. The distribution of the research sample according to age variable  
Table (4) and Figure (2) show that 32 members of the research sample were 6 years old with a percentage 53.3%, while 28 of sample were 5 years old with a percentage 46.7%.

### Educational level of the father

Table (5) and Figure (3) show the distribution of the research sample according to the father's educational level variable.

Table 5

The distribution of the research sample according to the father's educational level variable

| Percentage | Number | Education                            |
|------------|--------|--------------------------------------|
| 23.3%      | 14     | Completed High school / Diploma      |
| 65%        | 39     | Bachelor degree                      |
| 11.7%      | 7      | Higher education (Master -Doctorate) |
| 100%       | 60     | Sum                                  |

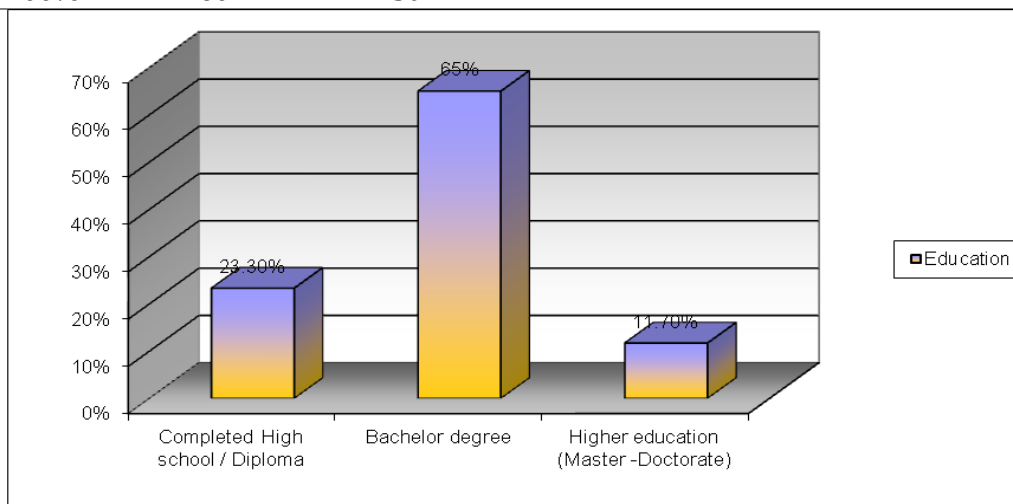


Figure 3. The distribution of the research sample according to the father's educational level variable

As shown in table (5) and figure (3), There is a total of 39 of the fathers obtained Bachelor degree with a percentage 65%, followed by 14 of the research sample Completed High school / Diploma with a percentage 23.3%, then 7 of the research sample with higher education (Master – Doctorate) with a percentage 11.7%.

### Educational level of the mother

Table (6) and figure (4) show the distribution of the research sample according to the mother's educational level variable.

Table 6

The distribution of the research sample according to the mother's educational level variable

| Percentage | Number | Education                            |
|------------|--------|--------------------------------------|
| 31.7%      | 19     | Completed High school / Diploma      |
| 60%        | 36     | Bachelor degree                      |
| 8.3%       | 5      | Higher education (Master -Doctorate) |
| 100%       | 60     | Sum                                  |

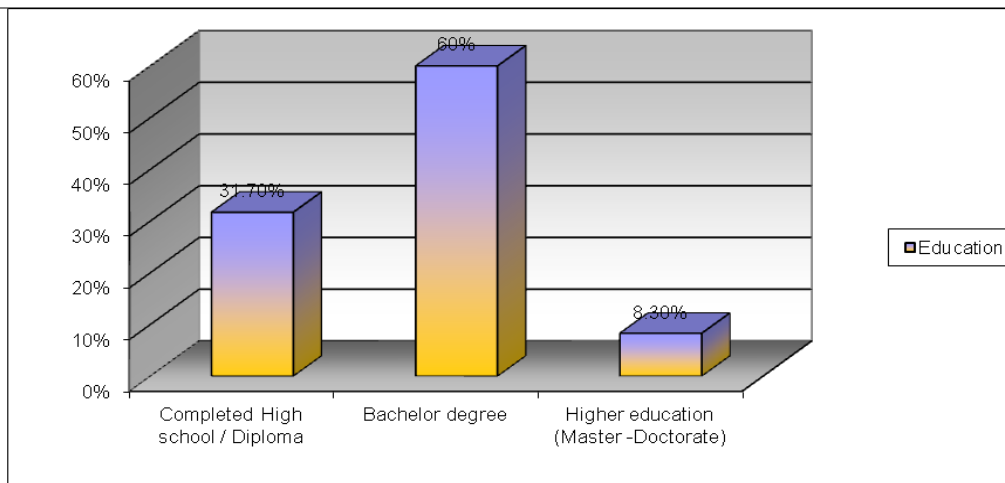


Figure 4. The distribution of the research sample according to the mother's educational level variable

As shown in table (6) and figure (4), There is a total of 36 of the mothers obtained Bachelor degree with a percentage 60%, followed by 19 of the research sample Completed High school / Diploma with a percentage 31.7%, then 5 of the research sample with higher education (Master – Doctorate) with a percentage 8.3%.

## Results

### The First hypothesis

The first hypothesis states that "There are statistically significant differences between the average scores of students in the pre and post -test of the thinking-key strategy on the emerging literacy of pre-school children in favor of the post-test". To verify this hypothesis, T-Test were applied and the following tables illustrate that.

Table 7

Significance of the differences between the average scores of students in the pre and post-test of the strategy of thinking keys on the emerging literacy of pre-school children

| Sig | t | df | N | Std. | Mean | Effect |
|-----|---|----|---|------|------|--------|
|-----|---|----|---|------|------|--------|



|         |             |        |    |           |        |         |        |
|---------|-------------|--------|----|-----------|--------|---------|--------|
|         |             |        |    | Deviation |        |         |        |
| After   | Significant | 51.836 | 59 | 60        | 6.035  | 92.166  | Before |
| at 0.01 |             |        |    |           | 11.553 | 209.222 | After  |

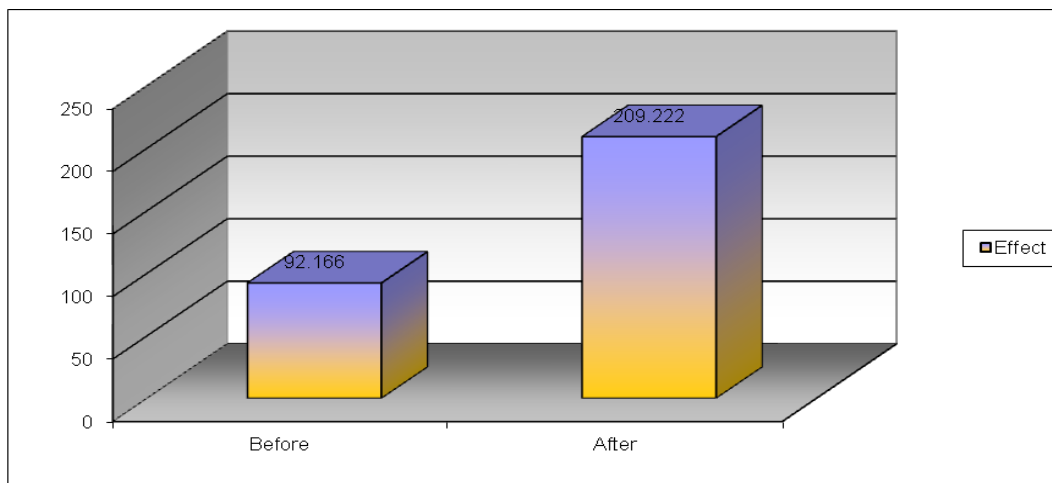


Figure 5. Significance of the differences between the average scores of students in the pre and post- test of the strategy of thinker's keys on the emerging literacy of preschool children

Table (7) and figure (5) show that the value of T is equal to 51,836 for the thinker's key strategies on emerging literacy for pre-school children, which is statistically significant at 0.01, where the average scores of students in post-test 209.222 ", while the average grade of students in the pre-test " 92.166 ", indicating that there are real differences between the applications in favor of the post-test, which indicates the impact of the use of the strategies of thinking keys to on the emerging literacy of pre-school children.

To determine the magnitude of the effect, the ETA equation was applied:

t = value (t) = 51.836, df = degrees of freedom = 59

$$n^2 = \frac{t^2}{t^2 + df} = 0.98$$

By calculating the effect size, it was found that  $n^2 = 0.98$

$$d = \frac{2 \sqrt{n^2}}{\sqrt{1-n^2}} = 13.97$$

The size of the effect is determined whether it is large, medium or small, as follows:

0.2 = small effect size

0.5 = average effect size

0.8 = large effect size, so achieve the first hypothesis.

### The second hypothesis

The second hypothesis states that "There are statistically significant differences between the average scores of students in the pre and post- test of the first indicator "language" for the favor of post – test.

To verify this hypothesis, T-Test were applied and the following tables illustrate that.

Table 8

Significance of the differences between the average scores of students in the pre and post-test to the first indicator "language"

| Sig     | t           | df     | N  | Std. Deviation | Mean   | Language |
|---------|-------------|--------|----|----------------|--------|----------|
| After   | Significant | 19.853 | 59 | 1.321          | 16.112 | Before   |
| at 0.01 |             |        |    | 3.035          | 40.426 | After    |

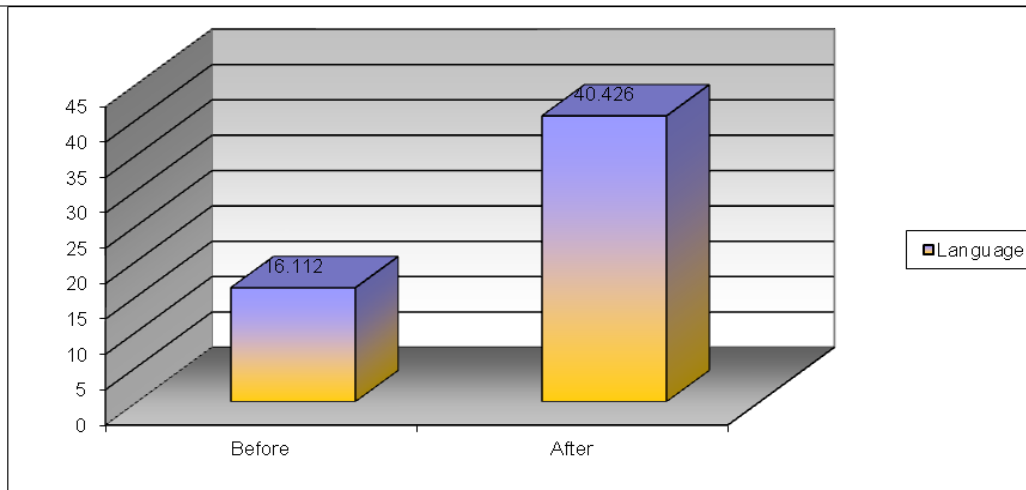


Figure 6. Significance of the differences between the average scores of students in the pre and post- test to the first indicator "language"

Table (8) and figure (6) show that the value of "T" is equal to "19,853" for the first indicator "Language", which is statistically significant at 0.01, where the average of students in the post-test was 40,426, where the average scores Students in the pre-test was "16.112", indicating that there are real differences between the two applications in favor of the post-application, thus achieving the second hypothesis.

When teacher implemented question and brainstorming keys in teaching children about water cycle using diagram, preschoolers were interested exploring how we not run off water yet? although we use so much water every day (see Figure 7 & 8). teacher described to children the continuous movement of eater on, above and below the earth surface. As illustrated in figure 7, teacher clarified to children that water always changing states between liquid, vapor, ice, with these processes that happing over millions of years.

Children were using the question and brainstorming keys for a range of functions such as labelling, describing, explaining, imagining and predicting. These functions assisted children not only for developing their abilities to interact with each other, also developed their language.

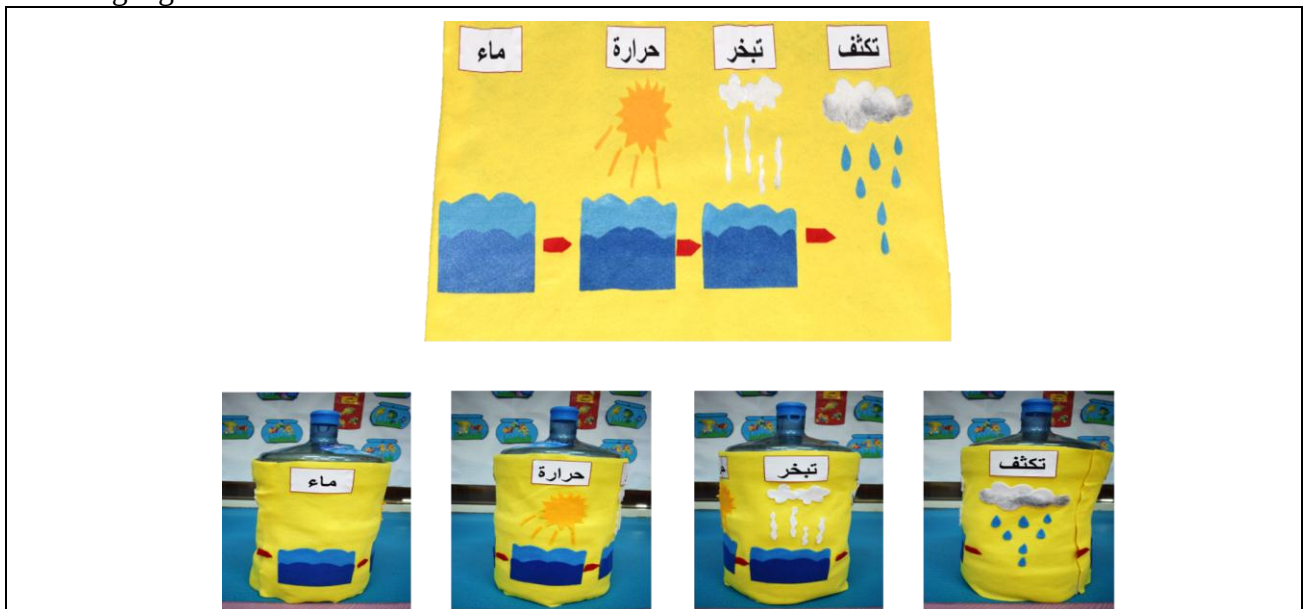


Figure 7. Question key used to help children learn new information about water cycle



Figure 8. brainstorming key used to develop children ideas and getting them to think up new concepts about water cycle

### The Third hypothesis

The third hypothesis states that: "There are statistically significant differences between the average scores of students in the pre and post- test of the second indicator "Literacy attitudes" for the favor of post – test.

To verify this hypothesis, T-Test were applied and the following tables illustrate that.

Table 9

Significance of the differences between the average scores of students in the pre and post-test to the second indicator "Literacy attitudes"

| Sig     | t           | df     | N  | Std. Deviation | Mean  | Literacy attitudes |
|---------|-------------|--------|----|----------------|-------|--------------------|
| After   | Significant | 12.238 | 59 | 60             | 1.493 | Before             |
| at 0.01 |             |        |    |                | 2.094 | After              |

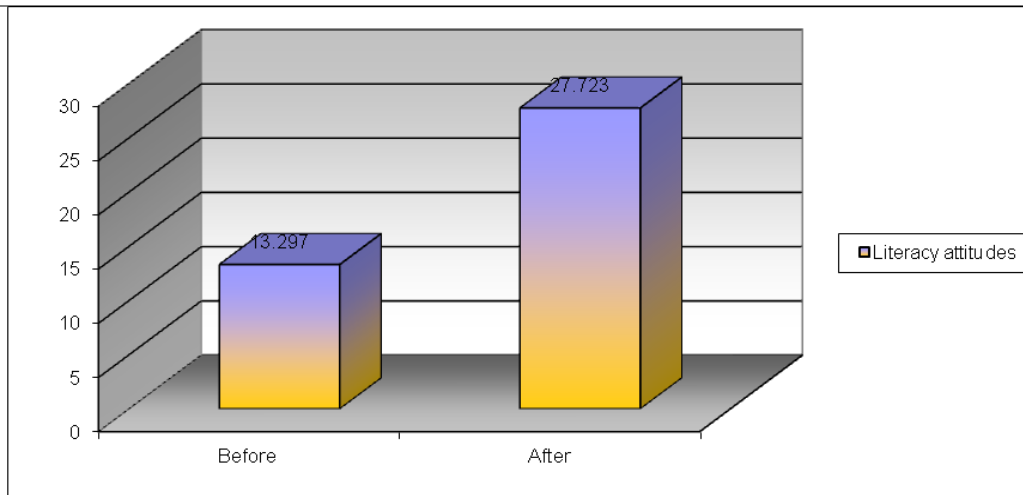


Figure 9. Significance of the differences between the average scores of students in the pre and post test to the second indicator "Literacy attitudes"

Table (9) and figure (9) show that the value of "T" is equal to "12.238" for the second indicator "Literacy attitudes", which is statistically significant at 0.01, where the average of students in the post-test was 27.723, where the average scores Students in the pre-test was "13.297", indicating that there are real differences between the two applications in favor of the post-application, thus achieving the third hypothesis.

In relation to preschooler's literacy attitude, teacher used an illustration of ship through applying picture keys strategy to inspire preschoolers initiate drawing for own purpose relate to the topic (see Figure 10). This strategy developed children creativity to draw different drawing pictures relate to ship such as island, adult swimming in the water, submarine and so on.



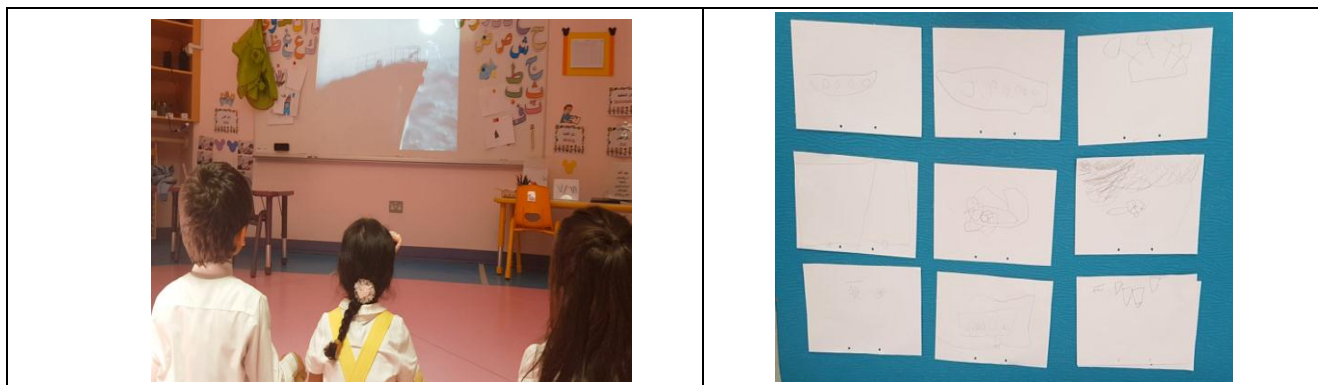


Figure 10. illustration of using picture keys to inspire preschoolers initiate drawing for own purpose

#### The Fourth hypothesis

The fourth hypothesis states that: "There are statistically significant differences between the average scores of students in the pre and post- test of the third indicator "Making Meaning" for the favor of post – test. To verify this hypothesis, T-Test were applied and the following tables illustrate that.

Table 10

Significance of the differences between the average scores of students in the pre and post- test to the third indicator "Making Meaning"

| Sig     | t           | df     | N  | Std. Deviation | Mean   | Making meaning |
|---------|-------------|--------|----|----------------|--------|----------------|
| After   | Significant | 10.630 | 59 | 1.887          | 11.927 | Before         |
| at 0.01 |             |        |    | 2.671          | 25.881 | After          |

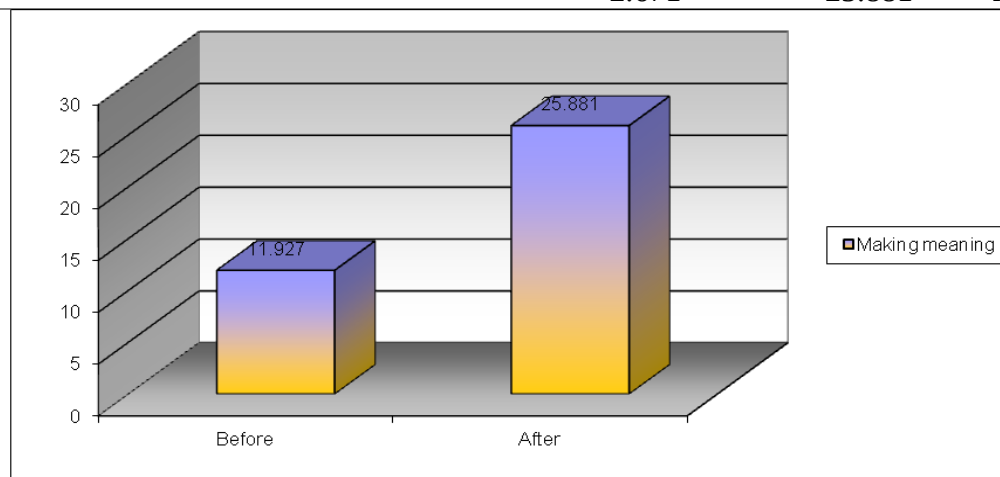


Figure 11. Significance of the differences between the average scores of students in the pre and post- test to the third indicator "Making meaning"

Table (10) and figure (11) show that the value of "T" is equal to "10.630" for the third indicator " Making Meaning ", which is statistically significant at 0.01, where the average of students in the post-test was 25.881, where the average scores Students in the pre-test was "11.927", indicating that there are real differences between the two applications in favor of the post-application, thus achieving the fourth hypothesis.

As shown in figure 12, teacher observed children responds to narrative text after reading, listening and viewing with interacting to their literal comments or questions in relation to story. Teacher applied a The Prediction in order to enhance children's ability to think deeply of possible outcomes to a set of given circumstances of the boy who lost in the forest while he was camping with his friend. Children came up with creative ideas to set up a proper environment that help the child to live safely such as (go to fetch some water and fruit to drink and eat, use knife to cut vegetables, and so on).



Figure 12. The illustration of applying Prediction keys in a narrative text

### The Fifth hypothesis

The fifth hypothesis states that "There are statistically significant differences between the average scores of students in the pre and post- test of the fourth indicator "Concept about print and symbols" for the favor of post – test.

To verify this hypothesis, T-Test were applied and the following tables illustrate that.

Table 11

Significance of the differences between the average scores of students in the pre and post-test to the fourth indicator "Concepts about print and symbols"

| Sig     | t           | df     | N  | Std. Deviation | Mean   | Concepts about print and symbols |
|---------|-------------|--------|----|----------------|--------|----------------------------------|
| After   | Significant | 26.071 | 59 | 60             | 2.410  | Before                           |
| at 0.01 |             |        |    | 4.896          | 54.300 | After                            |

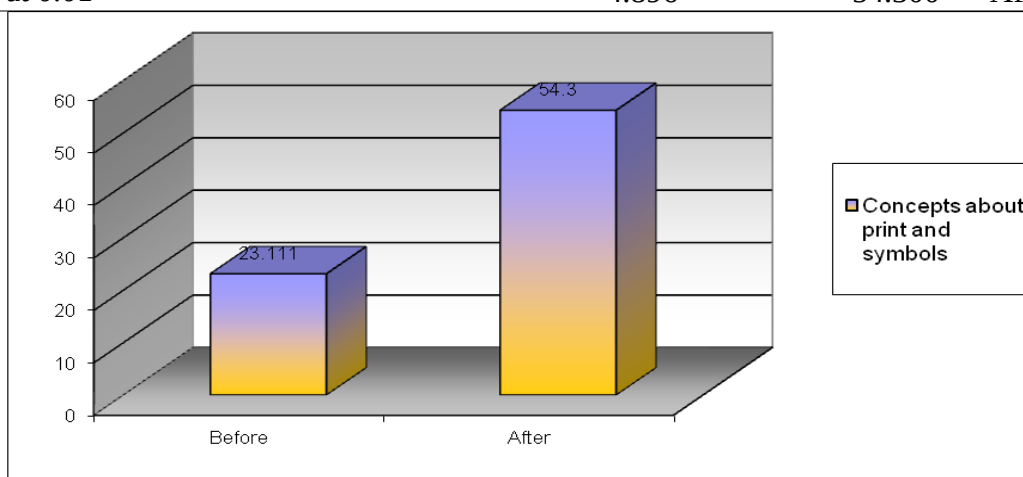


Figure (13) Significance of the differences between the average scores of students in the pre and post- test to the fourth indicator "Concepts about print and symbols"

Table (11) and figure (13) show that the value of "T" is equal to "26.071" for the fourth indicator " Concepts about print and symbols", which is statistically significant at 0.01, where the average of students in the post-test was 54.300, where the average scores Students in the pre-test was "23.111", indicating that there are real differences between the two applications in favor of the post-application, thus achieving the fifth hypothesis.

Figures (14) and (15) demonstrated preschoolers' positive attitudes toward concepts about print and symbols. As shown in figure 14, teacher used the Different use key to stimulate imaginative and creative uses for an object – perceptual rather than conceptual thinking in order to reconstructing Family area. Children were engaged in thinking creatively to suggest some objects which can be added in the 'Beach Supermarket' corner. Children suggested few objectives can be creatively reused in the corner such as cartwheels as chairs in the sitting area and small library and son on. This lesson reflected children's awareness about the direction of Arabic printed resources that read from right to left as well as inspire them to create new and excited ideas to use objectives in different ways. In the same context, figure 15 displayed the child's ability to read and write her own name independently after using Alphabet key strategy.





Figure 14. The use of the Different use key in reconstructing Family area

### The sixth hypothesis

The sixth hypothesis states that: "There are statistically significant differences between the average scores of students in the pre and post -test of the fifth indicator "Writing" for the favor of post – test.

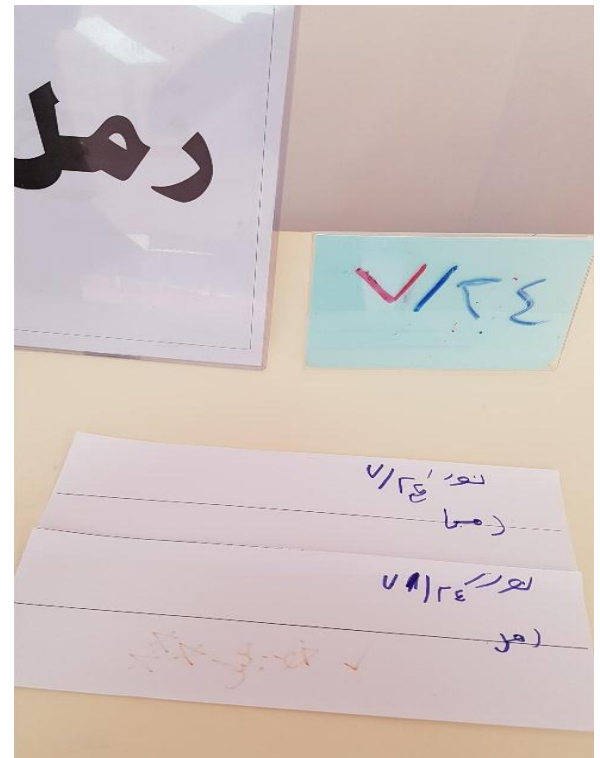


Figure 15. the Child's attitude toward concept about print



To verify this hypothesis, T-Test were applied and the following tables illustrate that.

Table 12

Significance of the differences between the average scores of students in the pre and post- test to the fifth indicator "Writing"

| Sig                       | T      | df | N  | Std. Deviation | Mean   | Writing |
|---------------------------|--------|----|----|----------------|--------|---------|
| After Significant at 0.01 | 29.168 | 59 | 60 | 2.771          | 27.719 | Before  |
|                           |        |    |    | 5.127          | 60.892 | After   |

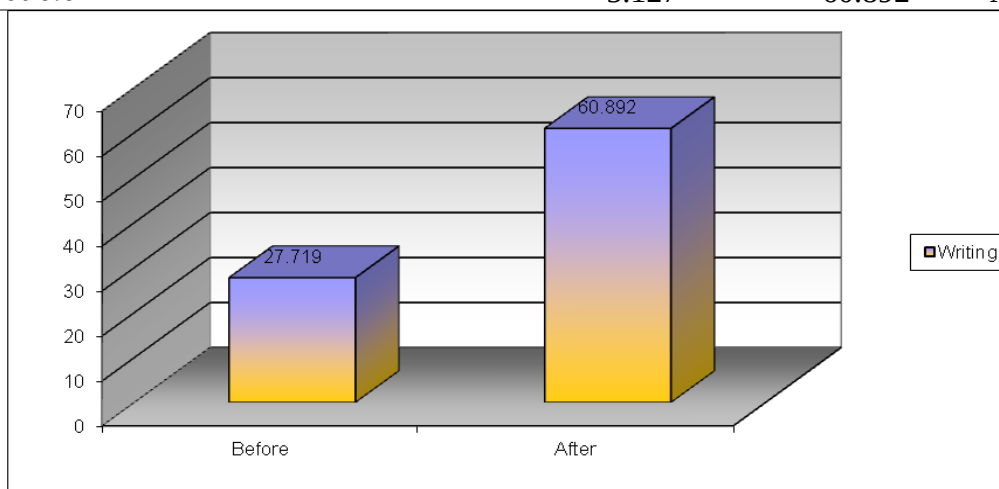


Figure 16. Significance of the differences between the average scores of students in the pre and post -test to the fifth indicator "Writing"

Table (12) and figure (16) show that the value of "T" is equal to "29.168" for the fifth indicator " Writing", which is statistically significant at 0.01, where the average of students in the post-test was 60.892, where the average scores Students in the pre-test was "27.719", indicating that there are real differences between the two applications in favor of the post-application, thus achieving the sixth hypothesis.

Figure 17, showed teacher encouraged children to Collaborate with others in writing experience through using Alphabet key, which assists children to identify words that begin with b (such as bat and boy), end with b (such as climb) and has the letter in the middle (such as baby). This key enhanced child ability to distinguish between words and their sound, which help the child to learn oral language and new vocabularies in Arabic.

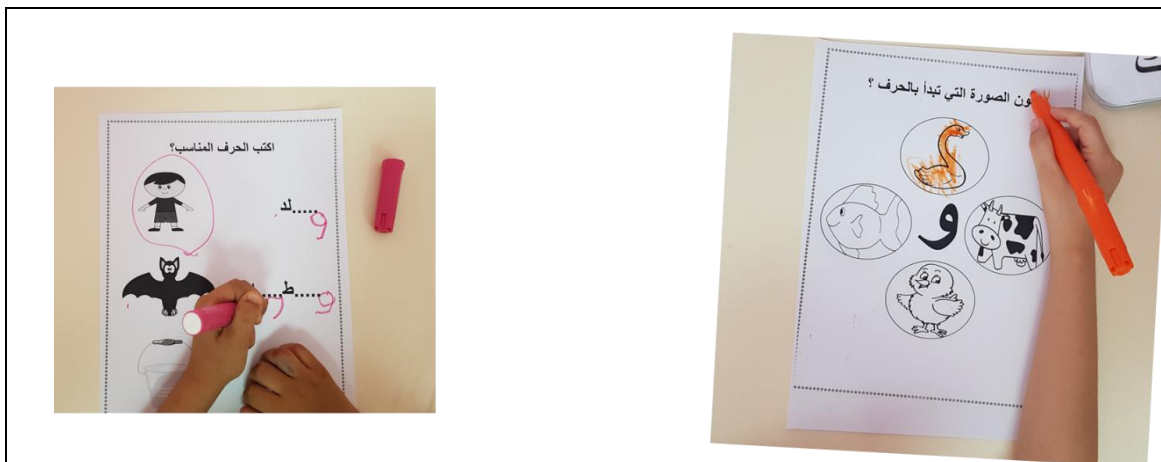


Figure 17. Teacher applied Alphabet key to develop preschoolers' writing skill

### Discussion

The current study revealed that preschoolers had higher creative and critical thinking skills regardless of their gender. However, this result contradicted previous finding that indicated males' students are more creative than females as they have a better ability to solve problems and making decisions compared with females' students (Gok, 2014). Interestingly, this study revealed that there were noticeable differences in preschoolers' emergent literacy learning outcomes in all the indicators included (language, literacy attitudes, making meaning, concept about print and symbols and writing) after applying the thinkers' keys strategies in the classroom. Consequently, this eventually impact on children's abilities to adopt more critical and creative thinking styles. This critical point drew attention to the importance of implementing different leaning strategies in order to stimulate preschoolers' ways of thinking, which support the contemporary perspective of encouraging young children to be more creative and to 'think outside the box'.

Based on the above results of this research, the researcher recommends implementing the thinker's keys strategies, especially for language, science, and mathematics subjects, to train students' creative and critical thinking skills. These skills requirements to be trained since it is one of the most powerful key skills required in the 21st Century. In actual fact, preschoolers creative and critical thinking skills need to be trained through providing diverse learning contexts from an early age and educators should be aware of significant of teaching children using different learning pedagogies.

### Conclusion

The results of this study supported the theory and the previous research state that there are no gender differences found in creative and critical thinking skills among preschool children.

Overall, students who experienced thinker' keys learning strategies had the highest creative and critical thinking skill compared with other students who had not practiced these keys.

It can be noted that this research was limited to the subject of emergent literacy in Early Childhood centre. The research may be continued on the subject of emergent literacy learning or other subjects such as science at the elementary school or level. As this study was limited to Early Childhood centre, future research can also use other research tools such as interview and questionnaire in order to investigate in depth students' creative and critical thinking experiences at home context.

## Reference

1. Adam, M. (2014). The effectiveness of a training unit in the habits of the mind on the development of mathematical achievement and creative thinking and trending towards it and towards mathematics among female university students. Arab Studies in Education and Psychology 48(2), 100 - 162.
2. Al Bado, A. (2017). Intelligent Learning and its Relation to Creative Thinking and its Most Used Tools by Math Teachers in Smart Learning Schools. Journal of Islamic University for Educational and Psychological Studies, 25(2), 347-368.
3. Al Sayyed, R., & Ahmed, J. (2009). Effectiveness of a proposed design for an environment for learning chemistry compatible with the brain in the development of the habits of mind and achievement of high school students with different information processing methods. Educational and Social Studies, 15(1), 305-351.
4. Al Zayyat, F., Galal, Y., & Zayed, A. (2017). Modeling the Causal Relationships Between Working Memory Components and Four Indicators of Creative Thinking. Journal of Special Education, 5(18), 341-356.
5. Baker, M., Rudd, R., & Pomeroy, C. (2001). Relationships between critical and creative thinking, Texas tech university, university of Florida. Journal of southern agricultural education research, 51(1).
6. Beyer, B.K. (1989). Practical strategies for the teaching of thinking. Boston MA: Allyn and Bacon, Inc.
7. Boden, M. (2001). Creativity in education. London: Continuum Publishing.
8. Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4<sup>th</sup> ed). Boston: Pearson.
9. Cropley, A. J. (2001). Creativity in education and learning. London: Kogan Page.
10. Gok, T. (2014). Peer instruction in the physics classroom: effect on gender difference performance, conceptual learning, and problem solving. Journal of Baltic Science Education, 13(6), 776-788.
11. Greenstein, L. (2012). Accessing 21 century skills: To guide to evaluating mastery and authentic learning. USA: Corwin.
12. Grigg, R., & Lewis, H. (2018). Teaching Creative and Critical Thinking in Schools. SAGE Publications Ltd.
13. Liu, Z.K., He, J., & Li, B. (2015). Critical and creative thinking as learning processes at top-ranking Chinese middle schools: possibilities and required improvements. Institute of Psychology of Chinese Academy of Sciences, 26, (1), 139-152. doi. 10.1080/13598139.2015.1015501.
14. MacKenzie, G. (1998). Orbiting the giant hairball: A corporate fool's guide to surviving with grace. New York, NY: Viking Penguin Group.
15. Matthews, M.L. (2011). "Connecting creativity and critical thinking to the campaign planning process." Communication Teacher, 25 (1), 61- 67.



16. McKendree, J., Small, C., Steinning, K., & Conlon, T. (2002). The role of representation in teaching and learning critical thinking. *Educational Review*, 54(1), 57–67. <https://doi.org/10.1080/00131910120110884>
17. Morris, S., Cranney, J., Jeong, J. M., & Mellish, L. (2013). Developing psychological literacy: Student perceptions of graduate attributes. *Australian Journal of Psychology*, 65(1), 54–62. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12010>
18. Mushtaha, R. (2015). The Effectiveness of Using Augmented Reality Technique in Developing Creative Thinking Skills and Trends Towards Science among 9th Grade Students in Gaza. Unpublished Master Thesis, Islamic University of Gaza.
19. Nofal, M. (2009). *Serious Creativity: Concepts & Applications*, Amman: De Bono Printing & Publishing, Jordan.
20. Piaw, C. Y. (2010). Building a test to assess creative and critical thinking simultaneously. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 551–559. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.062>
21. Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. West Sussex, United Kingdom; Capstone Publishing.
22. Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston, MA: Elsevier Academic Press.
23. Ryan, T. (1990). *Thinkers' keys for kids*. South Coast Education Region: Queensland.
24. Sa'adu, J. (2008). *Teaching Creative Thinking Skills*. Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution: Amman.
25. Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2004). *Foundations of problem- based learning*. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail?vid=10&sid=23a8f80fb6e14053a2a8a209f6f8253d%40sessionmgr110&hid=101&bdata=Jmxhbm9dHlmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#db=e000xww &AN=234101>
26. Seyihoglu, A., & Kartal, A. (2010). The views of teaching about mind mapping technique in elementary life science and social science lesson-based constructivist method. *Educational Science: Theory & Practice*, 10(3), 1637-1656.
27. Spedding, S., Harkins, J., Makin, L., & Whiteman, P. (2007). Investigating children's early literacy learning in family and community context (Final report of the Learning Together Research Program). Retrieved from Department of Education and Children's Services website: [www.earlyyears.sa.edu.au/files/links/Learning\\_T\\_ogether\\_Lit\\_Revi.pdf](http://www.earlyyears.sa.edu.au/files/links/Learning_T_ogether_Lit_Revi.pdf)
28. Sternberg, R.J., Grigorenko, E.L., & Zhang, L. (2008). Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. *Perspectives on Psychological science*, 3, 486-506.

29. Treffinger, D. J., Young, G. C., & Selby E. C. (2002). Assessing creativity: A guide for educators. Sarasota: The National Research Center on the Gifted and Talented. Center for Creative Learning.
30. Ulger, K. (2018). The Effect of Problem-Based Learning on the Creative Thinking and Critical Thinking Disposition of Students in Visual Arts Education. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 12(1).
31. Von Oech, R. (1998). A whack on the side of the head: How you can be more creative. New York, NY: Warner Books.

## أثر أنموذج استقلت واستودارت في تنمية مهارات ما وراء المعرفة عند طالبات الصف الثاني المتوسط

آلاء حميد عيسى  
كلية التربية الأساسية - الجامعة المستنصرية - العراق

أ.د. ميسون علي جواد التميمي  
كلية التربية الأساسية - الجامعة المستنصرية - العراق

### الملخص

يهدف البحث الى تعرف أثر أنموذج استقلت واستودارت في تنمية مهارات ما وراء المعرفة عند طالبات الصف الثاني المتوسط ، ولتحقيق هدف البحث صاغت الباحثتان الفرضية الصفرية الآتية (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق أنموذج استقلت واستودرت وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة التقليدية في اختبار تنمية مهارات ما وراء المعرفة) وتحدد مجتمع البحث بطالبات الصف الثاني المتوسط في مديرية تربية محافظة بغداد الرصافة/2 للعام الدراسي 2018-2019. كافأت الباحثتان بين مجموعتي البحث وأعدتا اختبارا لقياس مهارات ما وراء المعرفة وتحققتا من صدقه وثباته ، وبعد تطبيق الاختبار أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي في اختبار تنمية مهارات ما وراء المعرفة ولمصلحة المجموعة التجريبية وفي ضوء نتيجة البحث أوصت استنتجت الباحثتان استنتاجات عدة وأوصتا توصيات عدة واقترحتا اقتراحات عدة.

# The Effect of Eststalt and Estudart Model on Developing Metacognitive Skills for Second Grade Intermediate Students

**Alaa Hamid Issa**

College of Basic Education – Al-Mustansiriya University – Iraq

**Prof.Dr.Maysoon Ali Jawad Al – Tamimi**

College of Basic Education – Al-Mustansiriya University - Iraq

---

## ABSTRACT

The aim of this research is to identify the impact of the Astfelt and Astodart model in the development of metacognitive skills in second grade students. To achieve the research goal, the researchers formulated the following zero hypothesis: According to the model Astfelt and Astodrt between the average scores of students of the control group who studied according to the traditional method of testing the development of metacognition skills) and determine the research community students second grade intermediate in the Directorate of Education Baghdad province Rusafa / 2 for the academic year 2018-2019. The researchers rewarded between the two research groups and prepared a test to measure the skills of metacognition and verified its reliability and reliability. The development of metacognitive skills and for the benefit of the experimental group In the light of the result of the research recommended the researchers concluded several conclusions and recommended several recommendations and suggested several suggestions.



## الفصل الأول

### مشكلة البحث:

أكدت نتائج دراسات عدة ضعف المتعلمين في تطبيق معلوماتهم في مواقف الحياة، لذلك بهم حاجة الى ممارسة أنواع متقدمة من التفكير وعلى مستويات عليا (التمييزي: 2011: 93) اذ تعد مهارات ما وراء المعرفة نمطاً تفكيرياً يتطلب جهداً خاصاً، فهو يتضمن تحليلاً للمواقف المعقدة و عملية تفكير ذاتية ، ويميل الى الاعتراف بالعلاقات البيئية او المنطقية التي تحكم الموقف المعروض والتي لا يحققها التفكير المتدني الرتبة.(العتوم وآخرون: 2011، ص202، 203)

ان استعمال الأساليب الاعتيادية في الميدان التربوي يؤدي الى ضعف الفهم والادراك الصحيح للمفهوم العلمي بأبعاده المختلفة وصلته بالمفاهيم الأخرى التي تعد بناءً معرفياً متكاملًا لذلك الفهم فضلاً عن ضعف امتلاك الطلاب لمهارات التفكير بأنماطه المختلفة وضعف ممارستهم لمهارات التفكير العليا في حل المشكلات اليومية التي تواجههم كدرسه "النهري 2003: 38".

مما حدا بالباحثة الاطلاع على عدد من النماذج لمعالجة وتشخيص تلك المشكلة ومنها انموذج بوشر، وونبلي، وودز، الشكل (7)، وانموذج كوسكروف وانموذج Stofflett & Stoddart. وقد اختارت الباحثة انموذج Stofflett & Stoddart محاولة جادة لمعالجة ضعف الطالبات ، ويمكن تلخيص مشكلة البحث في الاجابة عن السؤال الاتي: هل لانموذجي استقلت واستودارت وكوسكروف اثر في وتنمية مهارات ما وراء المعرفة عند طالبات الصف الثاني المتوسط.

### أهمية البحث:

#### ويمكن تلخيص أهمية البحث بالنقاط الآتية :

1. أهمية التربية بوصفها عنصر من عناصر الثقافة وجزء من نتائج المجتمع ووظيفتها تنمية قدرات الفرد وتهذيب ميوله وصقل قدرته ، واكسابه مهارات عامة وتزويد العقل بالأفكار والمعلومات الحديثة .
2. أهمية اللغة بوصفها اداة التواصل بين الناس فالمنظور الحضاري لأي امة لا يمكن الا بوجود اللغة، واللغة العربية بوصفها من اكثر اللغات غناء ومرونة ، وذلك لما تمتلكه من مزايا في توليد وتكوين المعاني حيث عبرها يمكن تكوين ملايين المعاني والكلمات المشتقة من عدد محدود من الجذور والمواد.
3. أهمية النماذج الدراسية في تحقيق نواتج التعلم المختلفة مما يتطلب إيجاد مجموعة من الإجراءات والنشاطات يخطط المعلم لها على وفق شروط تعليم محددة ومنظمة.
4. أهمية مهارات ما وراء المعرفة بوصفها تعني محاولات الفرد الواعية لتنظيم المعرفة وإثبات التنظيم الذاتي مثل التحديد والتخطيط والمراقبة والاختبار والتعديل والتقويم المستعملة من الفرد الفعال في المحاولات للوصول إلى الفهم.

#### هدف البحث

يهدف البحث الى تعرف أثر ( انموذج استقلت واستودارت في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

ولتحقيق هدف البحث صاغت الباحثة الفرضية الآتية:

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق أنموذج استقلت واستودارت وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة التقليدية في اختبار تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

#### حدود البحث:

يقصر البحث الحالي على:-

- 1- طالبات الصف الثاني المتوسط في إحدى المدارس المتوسطة في منطقة الزعفرانية التابعة لمديرية التربية /الرصافة الثانية .

#### تحديد المصطلحات

أولاً: الأثر: Effect  
لغة:

وهو يعني أثرت الشيء- بفتح الهمزة والياء المثلثة- أي نقلته أو تتبعته، ومعناه عند أهل اللغة: ما بقي من رسم الشيء وضربه السيف، ويجمع على آثار، مثل: سبب وأسباب (ابن منظور، 1979، مادة: أ ث ر ن ج 1) إجرائياً :

هو المحصلة النهائية لنتيجة تلقي طالبات عينة البحث المادة العلمية وتقدر هذه المحصلة عن طريق التغير الحاصل في متوسط درجات الطالبات بواسطة اختبار أعدته الباحثة لهذا الغرض .

#### ثانياً: النموذج :

"صاغ من الأطر التنظيمية التي تقوم على وجهات نظر تفسيرية لتحقيق أهداف تتعلق بالعملية التدريسية وتوجيه نشاط المعلم داخل الصف". (الخواندة وآخرون ، 1997 : 34)

#### ثالثاً: نموذج: "Stofflett & Stoddart".

هو نموذج بنائي للتغير المفاهيمي والذي يعالج المفاهيم الخاطئة وتصحيحها وحددت خطواته بخمس مراحل: 1. تشخيص الفهم الخاطئ. 2. الاكتشاف الموجه. 3- استخدام الاسئلة الافتراضية. 4. اختيار المفاهيم وتصحيحها. 5. تطبيق المفاهيم. (ياسين وزينب، 2012: 96- 97).

إجرائياً: هو من النماذج المفاهيمية التي تستخدم لتصحيح الفهم الخاطئ الذي يكون عند الطالبات نتيجة تراكم المادة التعليمية وعدم تفسيرها بصورة صحيحة في ذهن الطالبة.

رابعاً: مهارات ما وراء المعرفة: هي "معرفة المتعلم ووعيه بمهارات التفكير الموجودة في المهمة التعليمية، والتخطيط للمهمة، والمراقبة، والتقويم الذاتي لأدائه لها". (عبد السلام 2006: 106)

## الفصل الثاني

### جوانب نظرية:

للجانب النظري أهمية أساسية وضرورية لتحديد البحث العلمي لأنه اشبه ما يكون بالحدود الطبيعية للبحث، ويمثل الأسس والقواعد التي يستند اليها الباحث في معظم اجراءات بحثه فالإطار النظري: هو الخلفية العامة للنظرية التي يحتاج اليها الباحث للعلم بها ليستطيع بعدها ان يعد بحثاً علمياً له اهداف وفروض علمية يكون لتحقيقها أثر في البناء المعرفي. (العساف، 2006: ص51)

### أولاً. نموذج Stofflett & Stoddart استنفلت واستودارت:

اتسمت غالبية المفردات المدرسية والمتمثلة بنماذج تمهيدية تعليمية بنقل المعرفة للطلاب بصورة سلبية من خلال المعلومات المنقولة بطرائق المحاضرات، وكتاب للقراءة ، وقد ظهرت فلسفات حديثة تعد كل منها اساساً لطرائق تدريس تعتمد في العملية التعليمية، ومن هذه الفلسفات (الفلسفة البنائية) التي يشتمل منها عدة طرائق تدريبية متعددة تقوم عليها عدة نماذج تعليمية متنوعة، اذ تقوم على فلسفة مفادها، اذا كان النبات يضع (يبني) غذاءه بنفسه، ألي الأجدر بالانسان (المتعلم) ان يبني معرفته بنفسه. ولعل المقولة التربوية (اسمع فأنتسى، وارني فاتذكر، اعمل فافهم) قد يكون الجزء الأخير منها يمثل قلب البنائية اي التعلم من اجل الفهم. (زيتون: 2007: 19)

تقوم الفلسفة البنائية على اساس في فلسفة (كارل بوبر) المتعلقة بمبدأ التكذيب، فكل معرفة علمية قابلة للتكذيب، لنقصانها الدقة والشمول، ونحن لا نستطيع ان نعرف الى اي مدى تقترب من الحقيقة، ولكن الحقيقة هي تفسير ذو معنى لخبرائنا حول الواقع. (Cobren, 1995: 11)

ومن الفلسفات التي تستند اليها النظرية البنائية أنها ترى ان عملية اكتساب المعرفة عملية بنائية نشطة ومستمرة تتم عن طريقها تعديل في البنية المعرفية للفرد عن طريق آليات عملية التنظيم الذاتي للمعرفة الجديدة. (السعيد والنمر: 2006: 12)

وبناءً على ذلك فالمتعلم لا يمتص المعرفة ولكن يبنينا عبر الخبرات وتنظيم المعلومات بطريقة معرفية فالمتعلم نشط وفعال في اثناء عملية التعليم ويشارك بايجابية في استدعاء المعرفة السابقة من اجل بناء المعنى. فالعلوم المدرسية يجب ان تبدأ من بناء المتعلم نفسه للمعارف واتاحة الفرصة له لاعتماد الأفكار الجديدة في مواقف متعددة (النجدي وآخرون: 2005: 356).

والبنائية من حيث كونها نظرية التعلم تهتم بذلك لما تقوم به من محاولة تدريس الطلاب لاكتسابهم المفاهيم المعقدة ونفسرها وتحللها. والتي لها علاقة مباشرة بموضوع الفصول الدراسية والتي ستكون كمشرح للتعامل والتفاعل مع مقدمة الدرس كوسيلة ارشادية او مدخل ارشادي. (Fosnot, 1989, p.8)  
يحدث التعلم عن طريق التغيير المفاهيمي عبر طرح الطلاب لأفكارهم السابقة، أو طرح ما يعرفونه بعد ذلك يقوم المدرس بالتغذية الراجعة، اي الاجابات الصحيحة، ثم يتم التشكيك بالمفاهيم السابقة حتى يصبح الطلاب غير راضين عن هذه المفاهيم، وبحاجة لتغييرها، أو الحصول على مفاهيم أكثر قبولاً واقناعاً، لذلك لابد من ايجاد هياكل معرفة اساسية لتعديلها، أو الاستعاضة عنها (Posner, Strike, Hewson & Gertzog, 1982: 98)

يهدف النموذج الى اتحاد الأفكار المسبقة، وايجاد محاولات للاستفادة من التربية في التغيير المفاهيمي في اساليب التعلم عبر الدورات وتحديد المفاهيم التي يتم معالجتها من قبل المدرسين حتى نستطيع اعادة هيكلة تلك المعرفة والتي تؤدي الى تفاهات أكثر دقة لتدريس العلوم البنائية. (Stofflett & Stoddart, 1994: 65)  
قام (Stofflett & Stoddart) في بناء أنموذج بنائي للتغيير المفاهيمي يعالج المفاهيم الخاطئة ويقوم على تعديلها وإصالتها الى ذهن الطالب بالصورة الصحيحة، وقد حددا خطواته بالمرحلة الآتية:  
وأهم مراحلها هي:

#### المرحلة الأولى:

تشخيص التصورات الخاطئة بواسطة التقويم القبلي، ويجري ذلك في بداية كل حصة، وتنشيط المعرفة السابقة للمتعلمين، وهذه الخطوة تسمح للمدرس بالتركيز على التعليم، وتسهل حدوث عدم الرضا لدى المتعلمين عن تصوراتهم الخاطئة فيما بعد ذلك، وفي اثناء الدرس.

#### المرحلة الثانية:

استخدام طرائق لاكتشاف الموجة لاستقصاء الظاهرة، إذ يزودهم المدرس، بالمواد مع التركيز على الأسئلة التي تسمح للمتعلمين بملاحظة الظاهرة باستخدام الخبرات التي توضح المفاهيم الجزئية وتعطيهم الخبرات المضادة لتصوراتهم البديلة، وعبر التجريب تصبح المفاهيم واضحة لديهم ومفهومة.

#### المرحلة الثالثة:

مناقشة نتائج التجارب إذ يقوم المدرس بتوجيه المتعلمين بواسطة الأسئلة السقراطية الى التفسيرات العلمية المقبولة، وهذه الخطوة تسمح بجعل المفاهيم العلمية الجديدة مقبولة وقابلة للتصديق.

#### المرحلة الرابعة:

زيادة عدم الرضا عن التصورات الخاطئة السابقة عند المتعلم بمقارنتها بالمفهوم العلمي الجديد الذي جرى تنميته في المرحلة الثالثة والتصورات التي تم تحديدها في المرحلة الأولى، يسأل المدرس عما اذا كان التصور البديل الذي تم تحديده في المرحلة الأولى مازال مقبولاً لديهم، ويعبر المتعلمون بكلماتهم الخاصة عما اذا كانوا لا يزالون مقتنعين بتصوراتهم الأصلية، ويشرحون اسباب ذلك في التجارب السابقة، وفي المناقشة في حال احتفاظهم بالتصورات الخاطئة ويقود المدرس المتعلمين الى الأسئلة ويتحدى تفكيرهم، أو اذا كان ضرورياً يعود مرة ثانية الى المرحلة الثانية، أو الثالثة لاعطائهم خبرات عكسية مضادة اضافية، وعندما يكون المتعلمون قادرين على التمييز بين المفاهيم العلمية الصحيحة، والتصورات البديلة، فالمدرس يتحرك وينتقل الى المرحلة النهائية.

#### المرحلة الخامسة:

اعطاء المتعلمين الفرصة لتنمية، واثراء المفاهيم الجديد عبر تطبيق المفاهيم الجديدة بالأمثلة من العالم الواقعي، ويطلب المدرس من المتعلمين اعطاء امثلة للظواهر التي تحدث في حياتهم الخاصة مع شرح المفهوم في

السياق، ولتعديل أو تغيير تصور بديل يجب استخدام الأنموذج بمراحله الخمس السابقة. (ياسين وزينب : 2012، 97-98) و(زاير: 2014، 425)  
ثانياً . مهارات ما وراء المعرفة  
نشأة ما وراء المعرفة ومفهومها:

مفهوم ما وراء المعرفة ظهر في منتصف السبعينات، ودخل مجال علم النفس المعرفي على يد (جون فلافل (John Flavell

وتعد مهارات ما وراء المعرفة من أكثر موضوعات علم النفس حداثة مع انها فكرة ليست جديدة، فقد اشار كل من (جيمس (James) و(ديوي (Dewey) الى العمليات ما وراء المعرفة في عبارات كالتأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم.

وأول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفة "Metacognition" هو (فلافل 1976) في البحث التربوي وقد لاحظ الطلاب يقومون بعمليات مراقبة لفهمهم الخاص والأنشطة المعرفية الأخرى أي ان ما وراء المعرفة تقود الطلاب للاختيار، وتقويم المهام المعرفية والاهداف والاستراتيجيات التي يمكن لها ان تنظم تعلمهم وغالباً ما يقع الطلبة في اخطاء اثناء التعلم نتيجة لإخفاقهم في ذلك لذا يجب ان يقوم الطالب بالاستفادة من هذه العمليات في تحديد اهدفه والاستراتيجيات التي يمكن لها ان تنظم عملية تعلمه ويقوم بها الطالب للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية التي تستخدم قبل واثاء وبعد التعلم بعمليات ما وراء المعرفة. (فتحي، 2002: 244)

ويرتبط مفهوم ما وراء المعرفة بثلاثة أنواع من السلوك:

- 1- معرفة مدى دقة الفرد في وصف تفكيره وذلك من خلال معرفته عن عمليات فكره الشخصي.
- 2- وهو مدى متابعة الشخص لما يقوم به عند انشغاله بعمله العقلي وضبط التحكم الذاتي عنده.
- 3- حدس الفرد الوجداني ومعتقداته فيما يتعلق بذكره عن المجال الذي يفكر فيه ومدى تأثير المعتقدات في طريقة تفكيره. (المارون: 2009: 74)

ومما تقدم يتضح ان ما وراء المعرفة تعد نمطاً من انماط التفكير، وليس نمطاً عادياً بل نمط على مستوى عالي من التفكير ويعد جزءاً مؤثراً في تنمية خبرات الأفراد، وتنمو مع التقدم في العمر ويمكن تنميتها من خلال التعليم والتدريب.

وما وراء المعرفة، هي عبارة عن تأملات الفرد المعرفية، أو التفكير فيما تذكره وكيف تفكر ويرتبط هذا المفهوم بثلاث أصناف من السلوك العقلي وهي: (المعرفة ، التحكم والضبط الذاتي ، المراقبة) (عبيد: 2004: 6) ، تشمل ما بعد المعرفة على مراقبة فعالة، يتبعها تنظيم وتنسيق لأجواء ما بعد المعرفة لتحقيق اهداف المعرفة أو الحكم على ما إذا كان الفرد يعرف أو لا يعرف انجاز المهمة (العتوم وآخرون 2009: 268-269)

وتشير ربيكا اكسفورد 1996 ان مهارات ما وراء المعرفة تتكون من ثلاث مكونات رئيسية وهي:

- 1- التركيز على عملية التعلم: وتنتمثل في النظرة الشاملة للموضوع وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل مع تركيز الانتباه لهذا الموضوع والاستماع الجيد.
- 2- التنظيم والتخطيط للتعلم: وتشمل تنظيم المعرفة وتحديد الاهداف العامة والسلوكية فضلاً عن البحث عن فرصة للممارسة العلمية، وفهم موضوع التعلم وتنظيم الجدول والبيئة المحيطة للتعلم، ووضع الفرص في الاعتبار.

3- تقويم التعلم: وتشمل عملية المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي ويمكن توضيح هذه المكونات في الابعاد الخمسة الاتية إذ تضم مهارات الوعي للعمليات المعرفية للمهام الاتية:

- التوضيح: القدرة على شرح وتوضيح وتحديد أو وصف العمليات المعرفية المستعملة للتعامل مع المشكلة.
- التحليل: هو القدرة على عقد صلات بين الاهداف والوسائل - بين الأسباب والنتائج - بين العمليات المتبعة لانجاز المهمة والنتائج المحققة - أو بين تحليل المهارات ما بعد المعرفة وتحديد درجة صعوبة المهمة في ضوء الوقت والوسائل المتوفرة، أو المقارنة بين استراتيجيتين مختلفتين لتتأول المشكلة نفسها.
- التوقع والتخطيط: ويتعلق بتوقع النتائج المنتظرة بنشاط معرفي أو المهارات التي يجب اتباعها للتخطيط ومعالجة المشكلة.



- التقويم الذاتي: وهو تقويم الطالب لسلوكياته المعرفية، التي يستعملها والنتائج والعوامل المؤثرة فيها، ويتم التقويم الذاتي قبل تناول المشكلة أو معالجتها.
  - الضبط: وهو كل ما يمكن الطالب من ادماج معلوماته في الوضعية الحالية ومواجهتها بمعلوماته (ريبيكا اكسوفرد، 1996: 31)
- وصنف الباحثون مهارات ما وراء المعرفة لأنواع عدة والجدول (1) يوضح أبرز التصنيفات في هذا المجال:

جدول (1)  
تصنيف مهارات ما وراء المعرفة

| ت  | الباحث                                 | مهارات ما وراء المعرفة                                                                                                                                                            |
|----|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1- | ستيرنبرغ<br>Sternberg, 1989            | التخطيط – المراقبة أو التحكم – التقييم                                                                                                                                            |
| 2- | اشمان وآخرون 1991<br>Ashman & Others   | التعريف بالمهمة – تحديد المهمة – تمثيل المهمة – صياغة إستراتيجية – تحديد المصادر – مراقبة تنفيذ المهمة – تقويم إتمام المهمة.                                                      |
| 3- | شرأو ودينسون 1994<br>Schraw & Dennison | المعرفة عن المعرفة: وتشمل: المعرفة التمريرية – المعرفة الإجرائية – المعرفة الشرطية. تنظيم المعرفة: وتشمل التخطيط – ادارة المعلومات الضبط والمراقبة – تصحيح أخطاء التعلم والتقويم. |
| 4- | هوراك 1994، Horak                      | تحديد أهداف التعلم – ادارة الوقت – تتابع الفهم – استخدام مصادر التعلم – المراقبة الذاتية – تحديد المتطلبات.                                                                       |
| 5- | براون 1996، Brown                      | التخطيط – المراقبة – الاختيار – المراجعة – التقويم.                                                                                                                               |
| 6- | مارزانو 1998، Marzano                  | التنظيم الذاتي – مهارات اداء المهام – مهارات الضبط الاجرائي.                                                                                                                      |
| 7- | نولان 2000، Nolan                      | وضع الهدف – التخطيط – المراقبة – التنظيم – التقويم.                                                                                                                               |

(النجدي وآخرون، 2005: 490)

ويشير (محمود، 2006) الى أنه يوجد شبه إجماع بين الباحثين التربويين على وجود ثلاث مهارات اساسية لما وراء المعرفة وهي "التخطيط، المراقبة، التقييم" (محمود، 2006: 181)

أ. التخطيط: وهي قدرة الفرد على تخطيط نشاط تعليمي أو مهمة تعليمية وتخصيص الوقت لاختيار الاستراتيجيات المناسبة للتعلم، وتتضمن هذه المرحلة الكثير من الأسئلة التي يسألها الفرد لنفسه مثل: ما الهدف الذي اسعى الى تحقيقه؟ ما طبيعة المهمة التي سأنفذها؟ الخ. وتعد هذه المرحلة كوسيلة لتنظيم العناصر الأساسية المرتبطة بالموضوع، وعن طريقها يمكن تنظيم الأفكار بتسلسل معقول ومنطقي وتشتمل على:

- تحديد المشكلة والاحساس بها وطبعتها.
  - اختيار استراتيجية التنفيذ.
  - ترتيب وتسلسل العمليات والخطوات.
  - التنبؤ بالنتائج المحتملة.
  - للتغلب على الأخطاء المحتملة يجب تحديد الصعوبات والعقبات.
  - تحديد الوقت اللازم للتعلم. (عبد السلام، 2006: 113)
- ب- المراقبة والضبط أو التحكم: وهي تعني عملية المراقبة اثناء تنفيذ المهمة وضبط التفكير ومراقبته ذاتياً في اثناء التعلم، أي ان يكون المتعلم واعياً بما يفكر، وهي وعي الطالب لما يستخدمه من استراتيجيات للتعلم أو حل

للمشكلة قدرته على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وإخطاء الاداء. وتتضمن هذه الخطوة الكثير من الأسئلة التي يوجهها الفرد لنفسه، هل المهمة التي اقوم بها ذات معنى؟، هل انا في الطريق الصحيح اثناء اداء المهمة؟ وتشمل هذه المهارة على ما يأتي:

- يبقى الهدف في بؤرة الاهتمام.
- التحقيق من صحة الاهداف الفرعية وتحقيقها.
- القدرة على اكتشاف العقبات والأخطاء في اثناء تنفيذ الخطة ومعرفة كيفية التغلب عليها.
- الحفاظ على تسلسل الخطوات.
- معرفة كيفية تجاوز الصعوبات (الوريني، 2009: 24-25)
- جـ التقييم: وتعني القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم أو حل المشكلة، وهو القدرة على الحكم على ما تعلموه ومدى انجازهم للأهداف الموضوعية، وهو ليس عملية تحديد النتائج الفعلية ومقارنتها بالنتائج المتوقعة مسبقاً فحسب وإنما هو اصدار الحكم ايضاً على أمرين اثنين معناها العملية المستخدمة في تحقيق الهدف، ونتاج هذه العملية ذاتها. وهذا يعني ان تقييم المتعلم تعلمه ذاتياً وكذلك تقييم الخطة المستخدمة في تحقيق الهدف، ويشمل العديد من الأسئلة التي يضعها الفرد لنفسه: هل تحققت اهدافي؟ ما الذي نجح لدي؟.. الخ. وتشمل هذه المهارات عدة مهارات فرعية وهي:
- تقييم ما يحقق من الأهداف ومدى دقة تحققها.
- القدرة على تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.
- اهدار حكم على النتائج ودقتها.
- تقييم الاستراتيجيات المستخدمة.
- تقييم مدى معالجة الخطة الموضوعية وتنفيذها. (Sternberg, 2002: 46) (سعادة: 2003: 80-81)

### الفصل الثالث

#### دراسات سابقة

دراسة ليعبي(2016):

هدفت الى معرفة (أثر نموذج Stofflett & Stoddart في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الكيميائية والتفكير عالي الرتبة لطلاب المرحلة المتوسطة)، اختيرت عينة البحث قصدياً من متوسطة العلامة حسين علي محفوظ للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد- الكرخ/3 وبلغ عددها (129) طالباً موزعين إلى ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين و مجموعة ضابطة واحدة) بواقع ( 43 ) طالباً لكل مجموعة، تم اختيارهم بالقرعة ، تم التحقق من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في متغيرات ( العمر الزمني بالأشهر، والتحصيل السابق لمادة علم الكيمياء ، والمعلومات الكيميائية السابقة ، واختبار التفكير عالي الرتبة ، واختبار الفهم الخاطئ للمفاهيم الكيميائية ) ، أعد اختبار الفهم الخاطئ للمفاهيم الكيميائية أداة للدراسة وتكون من ( 60 ) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، واعتمد اختبار التفكير عالي الرتبة لـ (جاني،2012) تم التحقق من صدقهما وثباتهما ، واستمرت التجربة طوال الفصلين الدراسيين للعام الدراسي 2015 – 2016 بواقع حصتين لكل مجموعة في الأسبوع ، وبعد انتهاء التجربة تم تطبيق أداتي البحث على المجاميع الثلاث، وتم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية ( معامل ألفا كرونباخ، معادلة كيودرنتشاردسون 20، وتحليل التباين الأحادي) وأظهرت النتائج :

1. وجود فرق ذا دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأنموذج Stofflett & Stoddart على المجموعة الضابطة في اختبار تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الكيميائية ، بحجم أثر بلغ (2.74) وهي قيمة كبيرة.
2. وجود فرق ذا دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأنموذج EX2 4 على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير عالي الرتبة في مادة الكيمياء بحجم أثر بلغ ( 1) وهي قيمة كبيرة .

3. وجود فرق ذا دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأنموذج Stofflett & Stoddar على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير عالي الرتبة في مادة الكيمياء بحجم أثر بلغ ( 1.12 ) وهي قيمة كبيرة (دراسة لعبيبي: 2016، ح "ملخص")

#### الفصل الرابع منهجية البحث وإجراءاته

اختارت الباحثتان التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين ذات الاختبار القبلي والبعدى لاختبار مهارات ما وراء المعرفة لطالبات الصف الثاني المتوسط، واختارتا في هذا التصميم مجموعتين متكافئتين، المجموعة التجريبية الأولى تدرس على وفق انموذج (استقلت واستودارت)، المجموعة الثانية (الضابطة) تدرس بالطريقة التقليدية ويوضح شكل (1) التصميم التجريبي المستخدم في البحث.

| المجموعة         | اختبار قبلي                  | المتغير المستقل         | المتغير التابع               | اختبار بعدي                        |
|------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------------|------------------------------------|
| التجريبية الأولى | تنمية مهارات ما وراء المعرفة | انموذج استقلت واستودارت | تنمية مهارات ما وراء المعرفة | مقياس تنمية مهارات ما وراء المعرفة |
| الضابطة          |                              |                         |                              |                                    |

شكل (1)  
التصميم التجريبي للبحث

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:  
يعد مجتمع البحث جميع عناصر ومفردات المشكلة أو الظاهرة قيد البحث وهو مصطلح علمي منهجي يراد به كل من يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث سواء أكان مجموعة أم كتباً، طبقاً للمجالات الموضوعية لمشكلة البحث (محسن، 2017: 140)، تحدد مجتمع البحث بطالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الثانية للعام الدراسي (2018 – 2019م)

جدول (3)  
توزيع المدارس في منطقة الزعفرانية/التابعة لمديرية الرصافة الثانية بحسب موقعها

| ت  | اسم المدرسة          | موقعها                   | عدد الشعب |
|----|----------------------|--------------------------|-----------|
| 1. | متوسطة الإرادة       | الزعفرانية /الكبيسي      | 5         |
| 2. | متوسطة المنال        | الزعفرانية/حي الطاقة     | 5         |
| 3. | متوسطة نازك الملائكة | الزعفرانية/شارع الكهرباء | 6         |
| 4. | ثانوية الاسكندرونة   | الزعفرانية/اربع شوارع    | 5         |
| 5. | ثانوية الصمود        | الزعفرانية/              | 5         |

|   |                      |                 |    |
|---|----------------------|-----------------|----|
| 6 | الزعرانية            | ثانوية ام القرى | 6. |
| 5 | الزعرانية            | ثانوية الفراء   | 7. |
| 6 | الزعرانية/اسواق مريم | متوسطة المنال   | 8. |

#### أ- عينة المدارس :-

وتعرف العينة بأنها ذلك الجزء من مفردات الظاهرة موضوع البحث ، الذي يختاره الباحث على وفق شروط معينة ، ليمثل مجتمع بحثه الأصلي ، وهي مجموعة من الأفراد أو الأشياء مشتقة من مجتمع البحث ، ويفترض تمثيلها له تمثيلاً حقيقياً صادقاً (علي ، 2011) ، يعد اختيار عينة البحث من الأمور المهمة التي ينبغي على الباحث أن يقوم بها على أحسن وجه ؛ لأن دراسة العينة توصل إلى إصدار تعميمات على المجتمع الذي تؤخذ منه هذه العينة لأنها جزء من المجتمع الأصلي ويتم اختيار العينة بالاعتماد على ضوابط وقواعد علمية ( عباس وآخرون ، 2011 : 218 ) .

بعد تحديد المدارس اختارت الباحثتان متوسطة نازك الملايكة قصدياً عينة لبحثهما ، لإحتوائها على أكثر من ثلاث شعب للصف الثاني المتوسط فزارتا المدرسة بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من مديرية تربية محافظة بغداد الرصافة/2 فوجدتاها تضم خمس شعب للصف الثاني واختارتا شعبتين عشوائياً والبالغ عدد طالباتها "211" طالبة فكانت شعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية الأولى ، وشعبة (ج) تمثل المجموعة الضابطة ، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات إحصائياً البالغ عددهن (13) ، لتحقيق الدقة والموضوعية بسلامة النتائج ، فقد أصبح العدد النهائي لعينة البحث (127) طالبة ، وكما في الجدول (4):

#### الجدول ( 4 )

توزيع طالبات عينة البحث الثلاث على مجموعات قبل الاستبعاد وبعده

| ت  | المجموعة         | عدد الطالبات قبل الاستبعاد | عدد الطالبات الراسبات | عدد الطالبات بعد الاستبعاد |
|----|------------------|----------------------------|-----------------------|----------------------------|
| 1- | التجريبية الأولى | 70                         | 6                     | 64                         |
| 3- | الضابطة          | 70                         | 7                     | 63                         |
|    | المجموع          | 140                        | 13                    | 127                        |

أولاً – تكافؤ المجموعتين :-

حاولت الباحثتان التقليل من تأثير هذا العامل عبر الاختيار العشوائي لشعب عينة البحث ، وهنا يكون الغرض من ضبطها الإقلال من الخطأ في النتائج ( أبو حويج ، 2001 : 56 ) وحرصتا قبل بدء التجربة على تكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية ، والضابطة) المتغيرات الآتية :-

- 1- العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور .
  - 2- التحصيل الدراسي للآباء
  - 3- التحصيل الدراسي للأمهات
  - 4- القدرة العقلية لهمتون نلسون
  - 5- القدرة اللغوية للهاشمي
  - 6- اختبار مقياس ما وراء المعرفة
- وقد حصلت الباحثة على البيانات والمعلومات المتعلقة بالعمر الزمني ، وتحصيل الوالدين الدراسي ، من البطاقة المدرسية بالتعاون مع إدارة المدرسة ، وفيما يأتي توضيح للتكافؤ في المتغيرات السابقة آنفاً:-  
اختبار مقياس ما وراء المعرفة



#### 7- الاختبار القبلي لتنمية مهارات ما وراء المعرفي:

طبق اختبار تنمية مهارات ما وراء المعرفي على طالبات مجموعتي البحث قبل بدء التجربة لتثبيت فيما إذا كانت مجموعتي البحث متكافئة في هذا المتغير أم لا، وعند إجراء الموازنات بين متوسطات درجات مجموعتي البحث وجدت الباحثتان أن متوسط درجات المجموعة التجريبية قد بلغ (27,0000) وبانحراف معياري (2,50079)، في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (27,8254) وبانحراف معياري (2,20366) وبهذا تعد مجموعات البحث متكافئتان في هذا المتغير.

#### المتغيرات الخارجية التي تؤثر في الصدق الداخلي للتصميم :

يقصد بالصدق الداخلي درجة خلو البحث من المثيرات الخارجية (الدخيلة) وكلما ضبطنا هذه المتغيرات زاد الصدق الداخلي لتصميم البحث ، لأننا بذلك نقلل من عوامل الخطأ التي تؤثر في بناء البحث ، وليس لأي عوامل خارجية التأثير على نتائج البحث واختبار فرضياته (أبو علام ، 2011: 207) وتتحقق السلامة الداخلية عندما تتأكد الباحثة من أن العوامل الدخيلة قد أمكن السيطرة عليها في التجربة ، إذ لم تحدث أثراً في المتغير التابع غير الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل بالفعل (الزوبعي و الغنام ، 1981: 95)، وقد سيطرت الباحثتان على تلك العوامل على النحو الآتي :

#### (1) ظروف التجربة و الحوادث المصاحبة :

ويقصد به ما يحدث من وقائع ( متغيرات لم يتم ضبطها) بعد الاختبار القبلي وقبل الاختبار البعدي مما يكون له أثر على المتغير التابع (محسن، 2017: 121) وهو أن يتعرض أفراد التجربة لحادث داخل التجربة أو خارجها ، يكون ذا أثر في المتغير التابع ، وذلك بجانب الأثر الناجم عن تعرضه للمتغير المستقل (الزوبعي والغنام، 1981: 95) وقد سيطرت الباحثتان على ظروف التجربة، ولم يكن هناك أي حادث أو أي عارض من شأنه أن يؤثر في ظروف التجربة طول مدة تطبيقها.

#### (2) العمليات المتعلقة بالنضج:

وبعني جميع المتغيرات العضوية والنفسية التي تحصل للكائن البشري عبر الزمن (الحمداني وآخرون، 2006: 150) ، وقد تؤثر عوامل النضج البيولوجية والنفسية في بعض أفراد العينة فتؤدي إلى حدوث تغييرات جسمية ، أو اجتماعية ، أو انفعالية أو معرفية ، وقد تؤثر هذه التغيرات في أداء أفراد العينة ، ويحدث هذا في البحوث التي تجري على طلبة المرحلة الإعدادية أو أواخر الابتدائية بوجه خاص، قبل تغييرات المراهقة (أبو علام ، 2011: 209) ، وقد خضع طالبات مجموعتي البحث الى الظروف نفسها، وكانت مدة إجراء التجربة موحدة بينهما ، لذا لم يكن لهذا العامل أي تأثير ، وإن حصل فيكون تأثيره متساوياً بين مجموعتي البحث .

#### (3) الاندثار التجريبي :

ويقصد به أن يترك عدد من الطلبة مجموعته أثناء التجربة ، أو ينقطع عن بعض مراحلها ، ويترتب على هذا الترك أو الانقطاع تأثير على النتائج (الزوبعي والغنام ، 1981: 98) ولم تتعرض طالبات مجموعتي البحث للانقطاع أو الترك سوى بعض حالات الغياب الفردية التي تعرضت لها مجموعتي البحث بنسب متساوية.

#### (4) الفروق في اختيار أفراد العينة :

من العوامل التي تؤثر في البحوث التجريبية هي طريقة اختيار العينة مثل وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، إلا أنه قد استبعد أثر هذا المتغير لأن الباحثتان قد اختارتا مجموعتي البحث بطريقة السحب العشوائي ، فضلاً عن أنه قد أجريت التكافؤ الاحصائي بينهما في متغيري التحصيل السابق في مواد اللغة العربية واختبار أوتيس Otis للقدرة العقلية (الذكاء) وتعرض المجموعة التجريبية وحدها للمتغير التجريبي المستقل ، بينما لا يدخل هذا المتغير على المجموعة الضابطة (جابر وأحمد ، 1989: 207) .

#### أداة القياس :

ويقصد به ما يحدثه الاختبار القبلي من أثر قد يهدد الصدق الداخلي ويؤثر في أداء الطالبات في الاختبار البعدي (الكيلاني ونضال ، 2005: 57) ، وقد استعملت الباحثتان اداتي القياس نفسها في مقياس مهارات ما وراء المعرفة لمجموعتي (التجريبية والضابطة) وبذلك تمت السيطرة على هذا العامل وإن كان له أثر فيكون متساوياً بين طالبات مجموعتي وذلك للتوزيع العشوائي لهما .

#### (5) الانحدار الاحصائي :

"هو ميل الدرجات المتطرفة إلى التحرك نحو الوسط ، وترجع هذه الظاهرة إلى خطأ القياس الذي يزداد في الدرجات المتطرفة عنه في الدرجات المتوسطة ، ولذلك يحدث عند إعادة الاختبار انخفاض في الدرجات العالية جداً ، وارتفاع في الدرجات المنخفضة جداً" ( أبو علام، 2011: 109)، بمعنى أن الدرجات القصوى في أي توزيع تكراري تتحرك (تتحرك) نحو الوسط ، وهو نتاج للعلاقة بين الاختبارين الأول والثاني ، وهو يختلف عن النضج أو التأثير لإعادة الاختبار ، فهو نوع معين من خطأ القياس ، ويمكن تلافي تأثيره كعامل مؤثر في الصدق الداخلي عن طريق استعمال المجموعة الضابطة إلى جنب المجموعة التجريبية واختيار العينة بشكل صحيح ( الحمداني وآخرون، 2006: 152) وقد سيطرت الباحثتان على عامل الانحدار الاحصائي بوجود المجموعة الضابطة إلى جانب المجموعة التجريبية ، فضلاً عن الاختيار العشوائي لمجموعتي البحث .

#### أ. المتغيرات التي تؤثر في الصدق الخارجي للتصميم :

يقصد بالصدق الخارجي إلى أي قدر يمكن تعميم نتائج البحث على مجتمعه ، أي يتحقق الصدق الخارجي في التجربة إذا أمكن تعميم نتائجها على أشخاص لم تطبق عليهم ، يشبهون أفرادها في جميع المتغيرات التي تم ضبطها (محسن، 2017: 122) وللتأكد من السلامة الخارجية للتصميم ، على الباحثتان أن تكونا على بينة من أن تجربتهما خالية من الأخطاء والشوائب (الزوبعي والغنام، 1981: 100) ويعني ضبط المتغيرات الخارجية (الدخيلة) استبعاد أثرها حتى لا يؤثر على نتائج البحث وعملية الضبط لهذه المتغيرات تتم أما بالتأكد من إنها لا تؤثر على المتغير التابع ، أو جعل أثرها واحداً على المجموعات التي تخضع للتجربة (الحمداني وآخرون، 2006: 146) وقد سعت الباحثتان إلى ضبط هذه المتغيرات والسيطرة عليها عبر إجرائها جملة من الإجراءات التي يمكن توضيحها فيما يأتي:

#### أ. المدرس :

درست إحدى الباحثتين مجموعتي البحث (التجربيتين ، والضابطة) بنفسها وذلك التزاماً بالدقة وتجنباً لأثر اختلاف المدرس في مجموعتي البحث وما ينتج عنه من اختلاف في أساليب التدريس ومعاملة الطالبات و انعكاسه على نتائج البحث.

#### ب. البيئة التعليمية :

طبقت الباحثتان التجربة في قاعتين تتوافر فيهما نفس الظروف لطالبات مجموعتي البحث (التجربيتين والضابطة) من سعة القاعة والإضاءة والتهوية.

#### ت. المادة التعليمية :

تم توزيع المادة التعليمية على طالبات مجموعتي البحث مع توجيههن إلى المصادر العلمية التي اعتمدتها الباحثة والتي تستطيع الطالبات الاستعانة بها في دراستهن وتحضير واجباتهن .

#### ث. توزيع الحصص (الدروس):

تمت السيطرة على هذا المتغير عبر التوزيع المتساوي للدروس بين طالبات مجموعتي البحث ( التجريبية والضابطة ) فقد كانت الباحثة تدرس درسين اسبوعياً لكل مجموعة ووُزعت الدروس على يومي الاثنين والأربعاء.

#### ج. مدة التجربة :

كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) إذ بدأت يوم الاثنين الموافق 2018/10/15 وانتهت يوم الثلاثاء الموافق 2019/ 1/13.

#### ح. عينة البحث :

بلغت عينة البحث (127) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في متوسطة (نازك الملائكة) ، وزعت عشوائياً إلى مجموعتين ، وقد سبق وصف طريقة اختيارها وتوضيح إجراءات التكافؤ المعتمدة في المتغيرات بين مجموعتي البحث.

#### خ. الأهداف السلوكية :

يعرف الهدف السلوكي بأنه وصف تفصيلي لما سيتمكن المتعلم من عمله عند إنهائه لوحدة تعليمية ما، أو هو عبارة عن جملة إخبارية تصف وصفا مفصلاً ماذا بوسع المتعلم أن يظهره بعد تعلم المفهوم (الحيلة، 2008 : 109)

بلغ عدد الأهداف السلوكية ( 42 ) هدفاً وعرضت هذه الأهداف على الخبراء والمحكمين ، وتم تعديلها حتى أصبحت بشكلها النهائي .

د. الخطط التدريسية :

لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة يجب وضع خطط تدريسية ، والخطط التدريسية هي تصورات مسبقة للإجراءات التدريسية التي يرمي المدرس إلى تحقيقها ، وتضم هذه العملية صياغة الأهداف واختيار الطرائق التي تسهم في تحقيقها ( عزيز ، 1985 : 314).

وقد أعدت الباحثتان خططا تدريسية للموضوعات التي سيتم تدريسها خلال مدة التجربة لمجموعتي البحث ، من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني متوسط للعام الدراسي 2018 ، 2019م ، في ضوء المحتوى وعلى وفق نموذج استقلت واستودرت والطريقة الاعتيادية وقد عرضت الباحثتان نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال اللغة العربية وطرائق التدريس ، لبيان آرائهم وتحسين صياغة الخطط ، وجعلها سليمة وتضمن نجاح التجربة وفي ضوء ما أبداه الخبراء من آراء وملحوظات أجريت التعديلات اللازمة عليها.

ثالثاً - أداة البحث (اختبار تنمية مهارات ما وراء المعرفة)

لقياس أثر نموذج استقلت واستودرت في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، اعتمدت الباحثتان على اختبار ما وراء المعرفة على عدد من المصادر الذي استخدمت لقياس مستوى تنمية مهارات ما وراء المعرفة عند المرحلة المتوسطة والمراهقين (العتوم وآخرون، 2011: 284\_281) و(ابراهيم، 2011: 105) و(العبيدي وشبيب، 2011: 136\_139) (نزال، 2018: 26\_27) ويشمل على ثلاث مهارات هي التخطيط والتنظيم والمراقبة التنفيذ

1- وصف المقياس:

يتكون المقياس من (36) فقرة مثلت أبعاد ثلاثة متنوعة، توزعت إلى الفقرات الآتية:

1- تخطيط المعرفة.

2- مراقبة المعرفة.

3- تنفيذ المعرفة.

وقد استخدمته الباحثتان بعد أن تم عرضه على عدد من المحكمين والمختصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم ، وأقر المحكمون أن المقياس مناسب، ويقيس ما وضع لقياسه، وأن التعليمات واضحة ومناسبة، والترجمة سليمة، واقترحوا إجراء بعض التعديلات ثم الأخذ بها جميعاً .

2- صدق اختبار التفكير ما وراء المعرفة:

الصدق الظاهري:

قد تحققت الباحثتان من صدق الاختبار الظاهري بعرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين لإبداء آرائهم بالنسبة إلى مواقف الاختبار وفقراته والحكم على:

أ- وضوح التعليمات والأمثلة ومدى تحقيقها للغرض المطلوب.

ب- صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار في قياسها للتفكير ما وراء المعرفة.

ج- منطقية الحلول المقترحة كمفتاح تصحيح لفقرات الاختبار.

د- ملائمة كل فقرة للمجال الذي يقيسه.

هـ- صلاحية صياغة الأسئلة صياغة تربوية من عدمه وما تروونه من حذف أو إضافة أو إبداء أي ملاحظة أخرى، وأخذت الباحثتان بقبول الفقرة التي تحظى بموافقة 80% فأكثر، وحصلت نسبة الاتفاق عليها (80%) وأصبحت فقرات الاختبار بدون تغيير (36) فقرة وبهذا الإجراء يتحقق في الاختبار الصدق الظاهري.

3- التطبيق الاستطلاعي لاختبار مهارات ما وراء المعرفة:

بغية التثبت من وضوح فقرات اختبار مهارات ما وراء المعرفة والزمن المستغرق في الإجابة عنه، طبقت الباحثة اختبار تنمية مهارات ما وراء المعرفة على عينة مكونة من (200) طالبة اختبروا بصورة عشوائية من طالبات الصف الثاني المتوسط من مدرسة ثانوية الاسكندرونة، وبعد انتهاء تطبيق الاختبار اتضح أن جميع فقرات الاختبار كانت واضحة ومفهومة لدى الطلبة، وأتضح أن متوسط الوقت المستغرق في الإجابة عن جميع

فقرات اختبار تنمية مهارات ما وراء المعرفي كان 40 دقيقة.

4- التحليل الإحصائي لفقرات اختبار مهارات ما وراء المعرفة:

بعد أن تأكدت الباحثة من وضوح الاختبار وتعليماته، طبقت الباحثة الاختبار المتكون من 36 فقرة على عينة التحليل الإحصائي البالغة (200) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط ثانوية الاسكندرونة ، وبعد إتمام عملية التصحيح بالاعتماد على مفتاح الإجابة النموذجية للاختبار، رتبنت الباحثة درجات الطلبة (عينة التحليل الإحصائي) تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم اختارت العينتين المتطرفتين العليا والدنيا ونسبة 54% من إجابات الطالبات المجموعة العليا، و27% من إجابات الطالبات من المجموعة الدنيا، وقد بلغ عدد أفراد العينة في كل مجموعة (54) طالبة، وجمعت الباحثتان الإجابات الصحيحة والإجابات الخطأ لكل مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا وبعدها تم حساب معامل الصعوبة والتميز وفعالية البدائل لفقرات مهارات ما وراء المعرفة.

### الفصل الخامس

#### عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها

ستتناول الباحثتان في هذا الفصل عرض النتائج وتحليلها ثم مناقشتها في ضوء هدف البحث وفرضياته ، وعلى النحو الآتي:

أولاً : عرض النتائج وتحليلها :

يرمي البحث الى الحالي التعرف على أثر استعمال انموذج استقلت واستودرت في تنمية مهارات ما وراء المعرفة عند طالبات الصف الثاني المتوسط.

الفرضيات الرئيسة :

1\_ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن على وفق أنموذج استقلت واستودرت وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي درست على وفق الطريقة التقليدية في اختبار تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

وبعد تطبيق اختبار ما وراء المعرفة على طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، اتضح أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية بلغ (28,218) ، وبلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الذين (19,063) ، وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين مجموعتي البحث اتضح أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ، بدرجة حرية (125) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (13,74) أكبر من القيمة التائية الجدولية (1,97) ، أي أن النتيجة دالة إحصائياً لمصلحة المجموعة التجريبية .

#### جدول (5)

الدلالة الإحصائية لمجموعتي البحث في اختبار مهارات ما وراء المعرفة

| الدلالة الإحصائية (0.05) | القيمة التائية |          | درجة الحرية | التباين | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | عدد أفراد العينة | المجموعة  |
|--------------------------|----------------|----------|-------------|---------|-------------------|-----------------|------------------|-----------|
|                          | الجوابية       | المحسوبة |             |         |                   |                 |                  |           |
| دالة                     | 1,97           | 13,74    | 125         | 6,744   | 2,597             | 28,218          | 64               | التجريبية |
|                          |                |          |             | 17,741  | 4,212             | 19,063          | 63               | الضابطة   |
|                          |                |          |             |         |                   |                 | 127              | المجموع   |



### ثانياً : تفسير النتائج:

- ويمكن أن تعزى النتيجة التي أسفر عنها البحث الحالي الى أكثر من سبب منها:
1. إن لأنموذج استقلت واستودرت دوراً في توفير التعلم ذي المعنى والبنية المفاهيمية التي تعد الشرط الاساس والأول لأي عملية تعليمية.
  2. يجعل انموذج استقلت واستودرت التعلم أكثر سهولة ، إذ تعمل على تسلسل الأفكار وتنظيمها ما يسهل عملية تعلم المفاهيم.

### الاستنتاجات:

- في ضوء النتائج التي توصل اليها هذا البحث استنتجت الباحثتان ما يأتي :
1. اثبت النموذج فاعليته ضمن حدود البحث في رفع مستوى مهارات ما وراء المعرفة عند طالبات الصف الثاني المتوسط بالموازنة مع الطريقة الاعتيادية.
  2. شجع التدريس باستعمال النموذج ولحد كبير الطالبات على طرح الأسئلة ومشاركتهن الفاعلة خلال الدرس وهذا يعد مؤشر كبير على تقبل المادة .
  3. تشوق الطالبات الى الدرس الدرس وخلق الدافعية وتجديد النشاط داخل الدرس.

### التوصيات :

- 1- اعتماد انموذج استقلت واستودرت في تدريس مادة قواعد اللغة العربية لطالبات الصف الثاني المتوسط .
- 2\_ الاهتمام بتنمية مهارات ماوراء المعرفة وماتتطلبها من استعمال نماذج وانشطة متنوعة تشجع الطالبات على تنمية مهارات ماوراء المعرفة في النحو العربي .

### المقترحات :

- تقترح الباحثتان القيام بالدراسات المتعلقة بتنمية مهارات ماوراء المعرفة ومنها :
1. إجراء بحث للتعرف على كيفية معالجة المعلمين لتنمية مهارات ماوراء المعرفة.
  2. دراسة موازنة بين انموذج استقلت واستودرت ونماذج اخرى لا تعتمد على الفلسفة البنائية.
  3. إجراء دراسة في تنمية مهارات ماوراء المعرفة مع نماذج وتنشطة جديدة .

### المصادر

1. ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين (1979): لسان العرب المحيط، دار المعارف، القاهرة.
2. ابو حويج ، مروان ، (2002) : البحث التجريبي المعاصر ، دار اليازوري ، عمان ، الأردن.
3. اكسفورد، ريكا.(1996): استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة السيد دعدود، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة.
4. التميمي ، ضياء عبد الله : "قياس مستوى التدوق الأدبي لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في محافظة بغداد"، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، 2011 م، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)
5. جابر، عبد الحميد، احمد خيرى، (1989): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
6. الحمداني ، موفق وآخرون ، مناهج البحث العلمي أساسيات البحث العلمي ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، 2006 م .
7. الحيلة، محمد محمود، تصميم التعليم، ط4، دار المسيرة، عمان، 2008م
8. زاير، سعد علي وآخرون ( 2014 ) : الموسوعة التعليمية المعاصرة ، ط1، الجزء الثاني ، مكتب نور الحسن ، بغداد، العراق.
9. الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم و محمود أحمد الغنام، (1981)، مناهج البحث في التربية، مطبعة بغداد
10. زيتون (2007) : النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط1، دار الشروق، عمان.

11. سعادة، جودت أحمد. (2003): تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن.
12. السعيد ، رضا مسعد ومحمد عبد القادر النمر (2006) : تطوير المناهج الدراسية تطبيقات ونماذج منظومية، دار الفكر العربي ، القاهرة .
13. عباس ،محمد خليل، وآخرون، (2011): مدخل إلى المناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن 0
14. عبد السلام (2006) تدريس العلوم ومتطلبات العصر، ط1، دار الفكر العربي ، عباس ،محمد خليل، وآخرون، (2011): مدخل إلى المناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن 0
15. العتوم (2009): تنمية مهارات التفكير ، ط2 : دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.
16. العتوم، عدنان يوسف وآخرون (2011): تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
17. العتوم، عدنان يوسف، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن، 2004
18. العساف، صالح بن حمد (2006)، المدخل إلى البحوث في العلوم السلوكية، ط3، مكتبة العبيكان، الرياض
19. علي، محمد السيد، (2011): موسوعة المصطلحات التربوية ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان .
20. عودة، احمد سليمان، (1985): القياس والتقويم في العملية الدراسية، ط3، المطبعة الوطنية، عمان
21. فهمي، فاروق، ومنى عبد الصبور (2002): المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، دار المعارف، القاهرة.
22. فهمي، فاروق، ومنى عبد الصبور (2002): المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، دار المعارف، القاهرة.
23. الكيلاني، عبد الله زيد ، نضال، كمال الشرفين (2007): مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية (أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية)، ط2، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.
24. محسن، عبد الجبار سعيد، مبادئ البحث العلمي ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن ، 2017م.
25. محمود، صلاح الدين عرفة. (2006م): تفكير بلا حدود رؤية تربوية معاصرة في تعليم التفكير والتدريس، ط2، كلية التربية الحديثة، دار التربية الحديثة، عمان-الأردن.
26. النجدي، أحمد وآخرون (2007): اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العامة وتنمية التفكير والنظرية البنائية، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.
27. ياسين ، واثق عبد الكريم وزينب حمزة راجي (2012) : المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية ، ط 1 ، مكتبة نور الحسن ، بغداد .

## References

1. Ibn Manzour, Abo El-Fadl Gamal El-Din (1979): Tongue of the surrounding Arabs, Dar Al-Maarif, Cairo.
2. Abu Hweij, Marwan, (2002): Contemporary Experimental Research, Dar Al Yazouri, Amman, Jordan.
3. Oxford, Rebecca (1996): Language Learning Strategies, Translated by Mr. Daadoud, Anglo-Egyptian Library, Cairo.
4. Tamimi, Dia Abdullah: "Measuring the level of literary taste among students of Arabic language departments in the colleges of education in the province of Baghdad," University of Baghdad, College of Education (Ibn Rushd), 2011, (unpublished doctoral thesis).

5. Gaber, Abdel Hamid, Ahmed Khairy, (1989): Research Methods in Education and Psychology, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Cairo, Egypt.
6. Al-Hamdani, Muwaffaq et al., Scientific Research Methods Fundamentals of Scientific Research, Al-Warraq for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 2006.
7. Al-Hailah, Mohammad Mahmoud, Education Design, 4th Floor, Dar Al-Masirah, Amman, 2008
8. Zayer, Saad Ali et al. (2014): Contemporary Educational Encyclopedia, 1st Floor, Part II, Noor Al Hassan Office, Baghdad, Iraq.
9. Al-Zobaie, Abdul Jalil Ibrahim and Mahmoud Ahmad Al-Ghannam, (1981), Research Methods in Education, Baghdad Press
10. Zeitoun (2007): Structural Theory and Strategies for Teaching Science, Dar Al-Shorouk, Amman.
11. Sa'adah, Jawdat Ahmad (2003): Teaching Thinking Skills with Hundreds of Applied Examples, 1st ed., Al-Shorouk Publishing House, Amman, Jordan.
12. El-Said, Reda Mossad and Mohamed Abdel-Kader El-Nemr (2006): Curriculum Development: Applications and Systematic Models, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.
13. Abbas, M. Khalil, et al. (2011): Introduction to Curriculum Research in Education and Psychology, Al-Masirah Publishing House, Amman, Jordan.
14. Abdul Salam (2006) Teaching Science and the Requirements of the Age, 1st Floor, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Abbas, Mohammad Khalil, et al. (2011): Introduction to Curriculum Research in Education and Psychology, Al-Masirah Publishing, Amman, Jordan.
15. Al-Atoum (2009): Development of Thinking Skills, 2nd floor: Al-Masirah Publishing House, Amman, Jordan.
16. Al-Atoum, Adnan Yousef et al. (2011): Development of Thinking Skills Theoretical Models and Practical Applications, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
17. Al-Atoum, Adnan Yousef, Cognitive Psychology between Theory and Practice, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution, Amman - Jordan, 2004
18. Al-Assaf, Saleh Bin Hamad (2006), Introduction to Research in Behavioral Sciences, 3rd Floor, Obeikan Library, Riyadh
19. Ali, Mohammad Al-Sayyed, (2011): Encyclopedia of Educational Terminology, I 1, Dar Al-Maisara, Amman.
20. Odeh, Ahmad Suleiman, (1985): Measurement and Evaluation in the Study Process, 3rd Floor, National Press, Amman
21. Fahmi, Farouk, and Mona Abdel-Sabour (2002): The Systemic Approach to Contemporary and Future Educational Challenges, Dar El Maaref, Cairo.
22. Fahmi, Farouk, and Mona Abdel-Sabour (2002): The Systemic Approach to Contemporary and Future Educational Challenges, Dar El Maaref, Cairo.

23. Al-Kilani, Abdullah Zaid, Nidal, Kamal Al-Sharifain (2007): Introduction to Research in Educational and Social Sciences (Fundamentals, Methods, Designs, Statistical Methods), 2nd edition, Al-Masirah Publishing House, Amman, Jordan.
24. Mohsen, Abdul Jabbar Saeed, Principles of Scientific Research, Dar Al-Manahj for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 2017.
25. Mahmoud, Salahuddin Arafa. (2006): thinking without borders contemporary educational vision in teaching thinking and teaching, i 2, Faculty of Modern Education, Modern Education House, Amman-Jordan.
26. Najdi, Ahmed et al. (2007): Modern Trends in Science Education in the Light of Colloquial Standards and the Development of Thinking and Structural Theory, 2nd Edition, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo
27. Yassin, Wathiq Abdul Karim and Zainab Hamza Raji (2012): The Structural Approach: Models and Strategies in Teaching Scientific Concepts, 1st Floor, Noor Al-Hassan Library, Baghdad.



## ميثاق أخلاقي مقترح لمجالس أولياء أمور الطلبة في المدارس بسلطنة عُمان في ضوء خبرة بعض الولايات الكندية

أستاذ مشارك: د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم  
كلية العلوم والآداب - جامعة نزوى - سلطنة عُمان  
دكتور باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - مصر

باحث تربوي: د. سعود بن سليم بن سعد الشعيلي  
وزارة التربية والتعليم - سلطنة عُمان

### الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى وضع ميثاق أخلاقي مقترح لمجالس أولياء أمور الطلبة في المدارس بسلطنة عُمان في ضوء خبرة بعض الولايات الكندية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات. ووضعت الدراسة ميثاقاً مقترحاً لمجالس أولياء أمور الطلبة في المدارس بسلطنة عُمان يتضمن مجموعة من البنود مثل الالتزام بقيم الاحترام، والعدالة، والإنصاف، والنزاهة ، والثقة، والأمانة، والتعاطف، والكرامة، والصدق، والسرية، والمحاسبة، والشفافية، والمسؤولية، والاهتمام، والتعاون، والانضباط، والتواصل الفعال.

## A proposed Code of Ethics for Parents' Councils in In Omani schools in light of the experience of some Canadian states

Associate Professor: Dr. Hossam El Din Elsaid Mohammed Ibrahim  
Nizwa University Sultanate of Oman - College of Arts and Sciences  
National Center for Educational Research and Development - Egypt

Educational Researcher: D.Saud bin Sulayem bin Saad Al-Shaili  
Ministry of Education Sultanate of Oman

### ABSTRACT

The present study aimed to develop a proposed Code of Ethics for Parents' Councils in In Omani schools in light of the experience of some Canadian states. The study developed a proposed Code of Ethics for parent school councils in In Omani schools which includes a set of items such as commitment to values of respect, justice, fairness, integrity, trust, honesty, empathy, dignity, honesty, confidentiality, accountability, transparency, responsibility, attention, cooperation and discipline ,and Effective communication..

#### مقدمة:

تعتبر مجالس الآباء والمُعلمين من التنظيمات المدرسية المسؤولة عن دعم العلاقة بين المدارس من جانب، وأولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي بكافة مؤسساته وهيئاته ومُنظماته من جانب آخر، كما أنها مسؤولة عن التأكد من جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها المدارس للمجتمع وذلك من خلال المشاركة في عمليات التخطيط والتنظيم والتنفيذ والرقابة والتقويم والتحسين والتطوير والتغيير المدرسي، فضلاً عن اهتمامها بعمليات تعليم وتعلم الطلبة وتوفير كافة وسائل الدعم لهم للارتقاء بإنجازهم الأكاديمي.

وفي سلطنة عُمان أصدرت وزارة التربية والتعليم قراراً وزارياً رقم (2019/120) والخاص بإصدار لائحة مجالس أولياء الأمور، وأشار القرار أن مجالس أولياء الأمور هيئات مُنتخبة من ممثلين عن أولياء الأمور والإدارة المدرسية والمُعلمين والأخصائيين، وتتولى مسؤولية المشاركة في الفعاليات والأنشطة المدرسية التي تساهم في تطوير وتحسين العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

ولكي تقوم مجالس أولياء الأمور بمهامها ومسؤولياتها وأدوارها المُتعددة والمتنوعة فلا بد أن يكون هناك موثاق أخلاقية توجه عملها، وتجعل أعضائها على درجة عالية من الالتزام والانضباط المهني والسلوكي، وتُعتبر كندا من الدول التي اهتمت بوضع موثاق أخلاقية لمجالس الآباء والمُعلمين منذ فترة زمنية طويلة، ففي ولاية أونتاريو Ontario قامت وزارة التربية عام 2002م (Ministry of Education in Ontario, 2002, 41) بوضع ميثاق أخلاقي لمجلس الآباء والمُعلمين والذي يعرف في الولاية بالمجلس المدرسي School Council، ويتضمن الميثاق كثيراً من البنود مثل: أن جميع الأعضاء حريصون على تحقيق أفضل المنافع والفوائد والمصالح لجميع الطلبة، ويسترشدون في عملهم برؤية ورسالة المدرسة والمجلس المسؤول عن إدارة المدارس في المنطقة التعليمية، ويلتزمون بمعايير السلامة والأمان، ويلتزمون بقيم الصدق والدقة والنزاهة والثقة، ويسمحون ويرحبون بالتنوع واحترام وتقدير آراء الزملاء، ولا يحصلون على مدفوعات مالية نظير القيام بالمهام والمسؤوليات، ويحترمون الطبيعة السرية على ما اتفق علي سرية من معلومات وبيانات، ولا يسعون لتحقيق مصالح فردية على حساب المصلحة العامة للمجلس والمدرسة.

وفي ولاية ألبرتا Alberta الكندية قامت جمعية مجالس المدرسة والمنزل بالبرتا في عام 2007م (Alberta Home and School Councils' Association, 2007, 6-7) بوضع ميثاق أخلاقي لمجلس الآباء والمُعلمين والذي يعرف في الولاية بالمجلس المدرسي واشتمل هذا الميثاق كثير من البنود مثل: الالتزام بكافة التشريعات التي تنظم العملية التعليمية عامة والمجلس خاصة، والاعتراف والاحترام بالسلامة الشخصية لجميع المشاركين والمُهتمين بالعملية التعليمية، والإعلان والاعتراف بالمشكلات والصراعات والسعي لحلها بطرائق علمية سليمة، وتطبيق مبادئ الديمقراطية، وأيجاد مناخ إيجابي يُشجع على المساهمات الشخصية للأعضاء، واستخدام قنوات التواصل الفعالة لمواجهة أي نوع من القلق أو المخاوف تظهر في العمل، وقبول المسؤوليات الخاصة بقرارات المجلس وتبعاتها.

وفي ولاية كوبيك Quebec الكندية قام المجلس المسؤول عن إدارة المدارس في المنطقة التعليمية ببيرسون في عام 2007م (Pearson School Board, 2007, 17) بوضع ميثاق أخلاقي لمجلس الآباء والمُعلمين والذي يعرف في الولاية بمجلس الحوكمة المدرسي School Governing Board، ويتضمن الميثاق كثيراً من البنود مثل: التزام أعضاء المجلس بحدود الصلاحيات والسلطات المخولة لهم، والتخلي بصفات التعقل والعناية والاهتمام والرعاية والأمانة والولاء لصالح الطلبة والعاملين وأولياء الأمور، وتدعيم الثقة والتعاون بين جميع المشاركين في العملية التعليمية، والحرص على حضور الاجتماعات والالتزام بقواعد إجرائاتها، ومراعاة تصرفات الأعضاء.

وفي ولاية نونافا سكوتيا Nova Scotia الكندية قام قسم التعليم في الولاية في عام 2007م (Nova Scotia Department of Education, 2007, 2) بوضع ميثاق أخلاقي لمجلس الآباء والمُعلمين والذي يعرف في الولاية بالمجلس الاستشاري المدرسي School Advisory Council، ويشتمل الميثاق على كثير من البنود مثل: احترام حقوق الطلبة والعاملين في المدارس، الاعتراف بالمشكلات والصراعات حال وجودها، التركيز على القضايا التي تحقق مصلحة المدرسة والطلبة، وتجنب المناقشات حول الأفراد والتركيز على القضايا، والتوصل إلى قرارات من خلال توافق الآراء.

### مشكلة الدراسة :

أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة العُمانية إلى أن مجالس أولياء أمور الطلبة في المدارس بسلطنة عُمان تعاني كثيراً من المشكلات، حيث خلصت نتائج دراسة المسهلي (2012) إلى عدم وضوح دور مجالس الآباء والأمهات في العملية التربوية عند أعضائها ، وقلة وجود مقابلات منظمة بين المعلمين وأولياء الأمور قبل تشكيلها، وضعف إيمان بعض إدارات المدارس بأهمية مجالس الآباء والأمهات، وعدم وجود أدلة ونماذج يمكن أن تهتدي بها مجالس الآباء والأمهات في ممارسة عملها، وقلة الوعي لدى أولياء الأمور واعتقادهم أن التعليم مسؤولية الحكومة أساساً، وأن المدرسة هي مؤسسة أعدتها الحكومة لتعليم أبنائهم.

وتوصلت نتائج دراسة السعدي (2013) إلى وجود قصور في وعي أعضاء مجلس أولياء أمور الطلبة للمسؤوليات المنوطة بهم، ووجود شروط محددة وواضحة لعضوية المجلس مثل: الكفاءة والخبرة، وقصور في تدريب أعضاء المجالس، وضعف قدرة أعضاء المجلس في التعامل مع البوابة التعليمية بكل سهولة ويسر، وقصور في تنظيم المجلس لملتقيات وأيام مفتوحة لعرض أعماله.

وكشفت نتائج دراسة المعولي (2014) عن قلة وعي الأعضاء بمهامهم في مجالس أولياء أمور الطلبة ، وضعف تعاون الأسرة مع المدرسة ، وعزوف أولياء الأمور عن المشاركة بالمجلس، وضعف الإمكانيات المادية للمجلس لتفعيل برامجه، والمركزية في اتخاذ القرارات من قبل الإدارة المدرسية، وندرة وجود التشجيع والتحفيز للمجلس، وطريقة تشكيل المجلس المتبعة في المدارس غير ديمقراطية، وقلة التدريب والتأهيل لأعضاء المجلس، وضعف تواصل مؤسسات المجتمع مع المجلس.

وأظهرت نتائج دراسة الربامي (2017) افتقار مجلس أولياء أمور الطلبة إلى وجود رؤيه ورسالة محددة له، وندرة مشاركة أعضاء المجلس في عمليات التحسين والتطوير والتقييم الذاتي المدرسي، وضعف اهتمام أعضاء المجلس بتدعيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وندرة الاهتمام بإعداد جدول أعمال اجتماع المجلس وتوزيعه للأعضاء قبل انعقاده بفترة كافية، وتدني فاعلية أعضاء المجلس في التواصل مع هيئات ومؤسسات المجتمع لتحقيق أهداف المجلس.

- 1- ما خبرة بعض الولايات الكندية في مجال المواثيق الأخلاقية للمجالس المدرسية ؟
- 2- ما واقع مجالس أولياء أمور الطلبة في المدارس بسلطنة عُمان ؟
- 3- ما الميثاق الأخلاقي المقترح لمجالس أولياء أمور الطلبة في المدارس بسلطنة عُمان في ضوء خبرة بعض الولايات الكندية ؟

### أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى:

- 1- التعرف خبرة بعض الولايات الكندية في مجال المواثيق الأخلاقية للمجالس المدرسية.
- 2- الوقوف على واقع مجالس أولياء أمور الطلبة في المدارس بسلطنة عُمان.
- 3- وضع ميثاق أخلاقي مقترح لمجالس أولياء أمور الطلبة في المدارس بسلطنة عُمان في ضوء خبرة بعض الولايات الكندية.

### أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية الدراسة في كونها يمكن أن تفيد أعضاء مجالس أولياء أمور الطلبة على كافة المستويات في التعرف على خبرة بعض الولايات الكندية في مجال المواثيق الأخلاقية للمجالس المدرسية والإفادة منها في بناء ميثاق أخلاقي لهذه المجالس يساعد في توجيه عملها، وأداء أدوارها، وحل مُشكلاتها.

### منهج الدراسة:

اتباع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي، ويقوم "بوصف ما هو كائن وتفسيره، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، وتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة، والتعرف على المُعتقدات والاتجاهات عند كل من الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور". (مازن، 2012، 260)

### حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الاتي:

الحدود الموضوعية: حيث اقتصر على المواثيق الأخلاقية للمجالس المدرسية .  
الحدود البشرية: حيث اقتصر على أعضاء المجالس المدرسية.  
الحدود المكانية: حيث اقتصر على كندا وسلطنة عُمان.  
الحدود الزمنية: حيث أجريت الدراسة في العام الدراسي 2020/2019م.

#### مصطلحات الدراسة:

##### [2] المجالس المدرسية:

تُعرف المجالس المدرسية في كندا بأنها هيئات مُنتخبة من مُمثلين لأولياء الأمور والمجتمع والإدارة المدرسية والمُعلمين وغيرهم من العاملين والطلبة ، وتهدف إلى دعم العلاقات بين المدارس وأولياء الأمور والمجتمع المحلي المُحيط بها، لتحقيق أهداف العملية التعليمية. (Ontario Ministry of Education, 2011)  
وفي سلطنة عُمان تُعرف مجالس أولياء أمور الطلبة بأنها هيئة مُنتخبة من ممثلين عن أولياء الأمور والإدارة المدرسية والمُعلمين والأخصائيين الاجتماعيين، وتتولى مسؤولية المُشاركة في الفعاليات والأنشطة المدرسية التي تساهم في تطوير وتحسين العملية التعليمية وتحقيق أهدافها. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، 2019)  
وتأسيساً على ما سبق يعرف الباحثان المجالس المدرسية بأنها هيئات يتم انتخابها من ممثلين عن المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، لتدعيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحيط بها، والإشراف والمتابعة للأنشطة المدرسية في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي.

#### الدراسات السابقة:

قام الباحثان بتقسيم الدراسات السابقة إلى دراسات تتعلق بمجالس الآباء والمُعلمين (مجالس أولياء الأمور)، ودراسات تتعلق بالميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم، وفي كل محور تم تقسيمه إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية وذلك على النحو الآتي:

#### المحور الأول: دراسات تتعلق بمجالس الآباء والمُعلمين (مجالس أولياء الأمور). أ- الدراسات العربية.

وتمثلت أهم هذه الدراسات في الآتي:

1- دراسة المسهلي (2003) وهدفت إلى التعرف على مدى ممارسة مجالس الآباء والمُعلمين للمهام الموكلة إليهم في محافظة ظفار في سلطنة عُمان من وجهة نظر الأعضاء أنفسهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع المعلومات والبيانات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (356) عضواً من أعضاء مجالس الآباء والمُعلمين . وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة المديرين الأعضاء في مجالس الآباء والمُعلمين للمهام الموكلة إليهم كانت كبيرة من وجهة نظرهم، وأن درجة ممارسة المُعلمين الأعضاء في مجالس الآباء والمُعلمين للمهام الموكلة إليهم كانت متوسطة من وجهة نظرهم، وأن درجة ممارسة أولياء الأمور الأعضاء في مجالس الآباء والمُعلمين للمهام الموكلة إليهم كانت متوسطة من وجهة نظرهم.

2- دراسة حسن (2004) وهدفت إلى التعرف على دور مجالس الآباء والمُعلمين في المدارس الابتدائية بمحافظة القاهرة بمصر ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، كما استخدمت الاستبانة في جمع المعلومات والبيانات وتم تطبيقها في المدارس الحكومية والتجريبية والخاصة. وكشفت نتائج الدراسة أن مجالس الآباء والمُعلمين تقوم بتحقيق بعض أهدافها مثل : توثيق الصلات بين الآباء والمُعلمين، وتعميق الانتماء للوطن لدى الأبناء، وتشجيع الجهود الذاتية للمواطنين ، وتهيئة المناخ المناسب لرعاية المتفوقين ، وتعميق الاتجاهات السلوكية والقومية والأخلاقية لدى التلاميذ. كما كشفت النتائج عن وجود عدد من السبلات مثل: ضعف وعي أعضاء مجالس الآباء بالأهداف والاختصاصات المنوطة بهذه المجالس، وعزوف بعضهم عن حضور الاجتماعات ، وضعف الرقابة والمتابعة لأعمال المجالس ، وضعف إقبال الأمهات على المُشاركة في أعمالها ، وضعف ميزانيتها وسوء استغلالها، ووجود فجوة عميقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

3- دراسة الحبسي (2004) وهدفت إلى دور مجالس الآباء والأمهات في دفع عجلة تطوير التعليم في سلطنة عمان ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، كما استخدمت المقابلة في جمع البيانات المعلومات وتم تطبيقها على



عينة مكونة من (60) عضواً من مُديري ومُديرات المدارس، والموجهين الإداريين، وأعضاء مجالس الآباء والأمهات. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن ملحوظ في تفعيل مجالس الآباء والأمهات والشعور بالرضا العام تجاهها، وإدراك غالبية أعضاء تلك المجالس لأهدافها وأهميتها في تحسين وتطوير العملية التعليمية بالمدارس. كما أظهرت النتائج وجود عدد من المُشكلات تعوق مجالس الآباء والأمهات عن تحقيق أهدافها مثل: عقد الاجتماعات في أوقات غير مناسبة لأولياء الأمور، ورتابة الموضوعات التي تطرح في هذه الاجتماعات، وقلة الاهتمام بالأخذ بآراء أولياء الأمور، وتدني المستوى الثقافي والتعليمي لبعضهم، وتأخر عقد اجتماعات المجالس حيث تبدأ الاجتماعات بعد بداية الدراسة بفترة كبيرة .

4- دراسة حمزة (2008) وهدفت إلى تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين في المدارس الابتدائية والإعدادية بمملكة البحرين وتحديد طرائق التغلب على المعوقات التي تحد من تحقيق أهداف تلك المجالس ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، كما استخدمت الاستبانة في جمع المعلومات والبيانات على عينة مكونة من (140) فرداً من الإدارة المدرسية والمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين وأولياء الأمور. وظهرت نتائج الدراسة اقتناع العاملين بالمدارس وأولياء الأمور بجِدوى مجالس الآباء والمعلمين في دعم العلاقة بين المدرسة والمجتمع، كما أشارت نتائج الدراسة إلى إهمال مناقشة الموضوعات المهمة والحيوية في تلك المجالس وقصرها على مجلس الإدارة، ووجود عشوائية في تشكيل اللجان المنبثقة عن المجلس، وإهمال الطلاب المتفوقين والموهوبين والمعوقين في اجتماعات ومناقشات المجلس .

5- دراسة السلمي (2009) وهدفت إلى التعرف على فعالية مجالس الآباء والمعلمين من وجهة نظر مديري وكلاء ومعلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، كما استخدمت الاستبانة جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على مجموعة من وكلاء ومعلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة . وأبرزت نتائج الدراسة وجوب توثيق صلة البيت مع المدرسة ، وأهمية تعرف الأب على مستوى ابنه، وبيان أهمية إدراك الأسرة لدور المدرسة مع الطلاب.

6- دراسة اليعقوبية (2009) وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور مجالس الآباء والمعلمين في تحسين البيئة المدرسية في المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم في السودان ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، كما استخدمت جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (70) فرداً من المعلمين وأولياء الأمور. وبيّنت نتائج الدراسة أن لمجالس الآباء والمعلمين دوراً كبيراً في تحسين البيئة المدرسية، وأن وزارة التربية والتعليم تعمل على تدريب وتأهيل أعضاء مجالس الآباء والمعلمين، وضعف مساهمة مجالس الآباء والمعلمين في النشاط المدرسي.

7- دراسة الشحية (2014) وهدفت إلى تحديد متطلبات تفعيل مجلس الآباء والأمهات لتطوير الأداء المدرسي بمدارس (5-12) في سلطنة عمان ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (200) من مُديري المدارس ومساعدتهم ورؤساء مجالس أولياء الأمور. وأوضحت نتائج الدراسة أن متطلبات تفعيل مجلس الآباء والأمهات لتطوير الأداء المدرسي في المدارس بسلطنة عمان جاءت بدرجة كبيرة جداً في محوري التواصل مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي، والرعاية الطلابية، وكبيرة في محاور: التعليم والتعلم، والتواصل مع العاملين بالمدرسة، وتنظيم العمل الإداري، والتشريعات والقوانين، والتخطيط المدرسي.

8- دراسة الهنائي (2016) وهدفت إلى التعرف على فاعلية مجالس الآباء والأمهات على مستوى الولايات بمحافظة الداخلية والصعوبات التي تعترضها من وجهة نظرهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (60) من مُديري المدارس والمُعلمين والأخصائيين الاجتماعيين وأولياء الأمور، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن فاعلية مجالس الآباء والأمهات، وأدائه للأدوار والمسؤوليات جاءت بدرجة قليلة ، بينما جاءت قليلة جداً في محور تشكيل تلك المجالس.

#### ب- الدراسات الأجنبية.

وتمثلت أهم هذه الدراسات في الآتي:

1- دراسة ماكبيرسون وماكيولب (2002 , Macpherson & McKillop ) وهدفت إلى تقييم الدعم المُقدم

لمجالس الأمناء في المدارس الابتدائية والثانوية في المناطق الريفية الشمالية بنيوزيلندا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، كما استخدمت المقابلة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على أعضاء مجالس الأمناء في (24) مدرسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اهتمام من وزارة التربية والتعليم ومجالس التعليم المحلية بتدريب أعضاء مجالس الأمناء حيث ساهمت هذه البرامج في تنمية علاقات الثقة بين الأعضاء، وتنمية مهارات القيادة لديهم، وأن هذه البرامج ركزت على احتياجات هذه المجالس، وتقديم الاستشارات الفعالة، والتخطيط والرقابة والتقييم والخطط التنفيذية والتشغيلية، ومعايير ومؤشرات الجودة .

2- دراسة جانج (Jang, 2004) وهدفت إلى التعرف على مظاهر القوة والتأثير والصراع في المدارس بكوريا الجنوبية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (278) من أعضاء المجالس المدرسية في منطقتين تعليميتين في سول Seoul العاصمة ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود مستوى منخفض من الصراعات والنزاعات بين أعضاء المجالس بسبب قوة شخصية رؤساء المجالس، واستخدام سلطاتهم، وقدرتهم على إدارتها بكفاءة وفعالية، وأن الأعضاء يحترمون ويقدرسون سلطة رؤساء المجالس، كما توصلت النتائج إلى اعتماد المجالس على المشاركة الجماعية للأعضاء في صنع واتخاذ القرارات .

3- دراسة هيرتا (Hirata, 2004) وهدفت إلى التعرف على دور المجالس المدرسية في دعم الطلبة في المدارس الثانوية باليابان ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ودراسة الحالة ، كما استخدمت المقابلة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (19) من أعضاء المجالس المدرسية في مدرستين ثانويتين، كما تم استخدام الملاحظة وتحليل الوثائق كأدوات في جمع البيانات والمعلومات ، وأشارت نتائج الدراسة إلى قيام المجالس المدرسية بدعم الأنشطة الطلابية، ودعم العلاقة بين المجلس المدرسي ومجلس الطلبة واحترام آرائهم وتقديرها، وتنمية إحساس وشعور الطلبة بالعدالة والمساواة في الحصول على الخدمات التعليمية المدرسية، ودعم العلاقة أيضاً بين الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور، كما توصلت النتائج إلى حرص أعضاء المجالس المدرسية في موعدها المحدد والالتزام بجدول الأعمال في الحوارات والمناقشات.

4- دراسة كير (Kerr, 2005) وهدفت إلى التعرف على دور المجالس المدرسية في دعم مشاركة أولياء الأمور في ولاية أونتاريو بكندا ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (314) من أولياء أمور الطلبة . وأظهرت نتائج الدراسة قيام المجالس المدرسية بتحفيز أولياء الأمور على الاهتمام بعمليات تعليم وتعلم أبنائهم، واحترام وتقدير أفكارهم وآرائهم نحو تطوير العملية التعليمية، وتشجيعهم على الحضور إلى المدارس ومُتابعة أنشطتهم التعليمية، وتشجيعهم على الأعمال التطوعية في مختلف مجالات العمل المدرسي، كما أظهرت النتائج استخدام المجالس وسائل تواصل متنوعة مع أولياء الأمور، كما أن المجالس تمكن أولياء الأمور من تدعيم تمويل المدارس والمشاركة في صنع واتخاذ القرارات المدرسية، فضلاً عن مساعدتهم في تعليم أطفالهم في المنازل .

5- دراسة هوبس (Hobbs, 2010) وهدفت إلى التعرف على مدى الإقبال على المشاركة في انتخابات مجلس المدرسة المحلي في مدينة شيكاغو Chicago بولاية إلينويز Illinois الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ودراسة الحالة في أربع مدارس اثنتين ابتدائيتين وأخرين ثانويتين، كما تم استخدام المقابلة وتحليل الوثائق كأدوات في جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على أعضاء المجالس المدرسية المحلية في تلك المدارس. وأبرزت نتائج الدراسة أن هناك إقبال من قبل أولياء الأمور والمجتمع المحلي في المشاركة في انتخابات مجلس المدرسة المحلي لحرصهم على تقديم أطفالهم في العملية التعليمية، ورعايتهم ومشاركتهم في القرارات المدرسية ، ومن العوامل التي تؤثر في هذه المشاركة الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة والمجتمع .

6- دراسة بريستون (Preston, 2011) وهدفت إلى التعرف على تأثير المشاركة المجتمعية على المجالس المدرسية في ولاية ساسكاتشوان Saskatchewan الكندية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وأوضحت نتائج الدراسة أن المجالس المدرسية تقوم بأدوار مُعددة تتمثل في: تدعم العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي من خلال الثقة والتعاون والاحترام المتبادل والاهتمام بالإبداع والابتكار والإنتاجية في العمل، وأن المجلس يُشارك بصورة فعالة في تنظيم الأنشطة

التعليمية والاحتفالات المدرسية، وتوفير موارد مادية لتدعيم برامج ومشروعات المدرسة، واهتمام المجلس ببناء اتصالات فعالة مع كافة المشاركين في العملية التعليمية من خلال المواقع الالكترونية، كما توصلت النتائج إلى بعض التحديات تواجه عمل المجلس مثل: حاجة الأعضاء إلى التدريب على فهم لائحة المجلس والمناهج الدراسية، وقضاء كثير من الوقت في الاجتماعات، والترويج لانتخابات المجلس في المجتمع المحلي .

7- دراسة جوو (Guo, 2012) وهدفت إلى التعرف على دور المجالس المدرسية في المدارس الكندية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وبينت نتائج الدراسة أن المجالس المدرسية في المدارس الكندية تقوم بالمشاركة في المتابعة والإشراف على العملية التعليمية، ومتابعة أداء المعلمين داخل قاعات الدروس للتأكد من جودة عمليات التعليم والتعلم ، وتشجيع تطوع أولياء الأمور والمجتمع في الأنشطة المدرسية، وتدعيم أنشطة التعلم في المنزل من خلال أولياء أمور الطلبة، والاهتمام بقبول التنوع الثقافي للطلبة وأولياء أمورهم في المجتمع المدرسي .

8- دراسة إسلام (Islam, 2015) وهدفت إلى التعرف على السياسات التي تتبعها المجالس المدرسية في إقليم البنجاب Punjab في باكستان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات. وأكدت نتائج الدراسة اعتماد المجالس المدرسية على تشكيل لجان متخصصة لمواجهة المشكلات التي تواجه المدارس، وأصبحت لجان تلك لمجالس هي المسؤولة عن الإدارة المالية للمدارس، كما أبرزت النتائج اهتمام المجالس بدعم عمل المعلمين وتوفير كافة احتياجاتهم المهنية، والعمل على الارتقاء بمكانتهم ومنزلتهم في المجتمع، وأبرزت النتائج أيضاً أن من أهم التحديات التي تواجه المجالس المدرسية هي البيروقراطية الإدارية، ومحاولة سيطرة الإدارة المدرسية على أعمال المجالس، وقلة مشاركة أعضاء المجالس في عمليات التحسين والتطوير المدرسي.

#### المحور الثاني: دراسات تتعلق بالميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم.

##### أ- الدراسات العربية:

وتمثلت أهم هذه الدراسات في الآتي:

1- دراسة البشرية (2006) وهدفت إلى التعرف على درجة التزام مديري المدارس الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر معلمي مدارسهم ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (950) معلماً ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة التزام مديري المدارس الثانوية بأخلاقيات المهنة كانت عالية بشكل عام ، وعالية في جميع المحاور وهي: أخلاقيات تتعلق بمسؤوليات المدير نحو الوطن، ونحو المجتمع ، وأولياء الأمور، ونفسه، والمعلمين، والمهنية على الترتيب .

3- دراسة العتيبي (2014) وهدفت إلى التعرف على درجة التزام مديري المدارس الثانوية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المعلمين بدولة الكويت، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (580) معلماً ومعلمة. وكشفت نتائج الدراسة أن درجة التزام مديري المدارس الثانوية بأخلاقيات المهنة جاءت مرتفعة بشكل عام، ومرتفعة في جميع المحاور وهي: أخلاقيات المهنة التي يتبعها المدير تجاه الطلبة، والمجتمع، والمعلمين على الترتيب.

4- دراسة العلياني (2015) وهدفت إلى التعرف على مدى التزام معلمي التربية الإسلامية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها في مدينة الجبيل الصناعية بالسعودية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (76) مديراً ووكيلاً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مدى التزام معلمي التربية الإسلامية بأخلاقيات مهنة التعليم جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، وكبيرة في مجالي علاقة المعلم بالزملاء، والطلبة، ومتوسطة في مجالات علاقة المعلم بالمجتمع، والرؤساء، والمهنة.

5- دراسة قشمر (2017) وهدفت إلى التعرف على درجة التزام معلمي ومعلمات المدارس الفلسطينية بأخلاقيات مهنة التعليم وقواعد السلوك من وجهة نظر مديري المدارس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (324) مديراً ومديرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة التزام معلمي ومعلمات المدارس الفلسطينية بأخلاقيات مهنة التعليم وقواعد



السلوك جاءت عالية بشكل عام ، وعالية في جميع المحاور وهي: علاقة المعلم بمدير المدرسة ، والطلبة، والمشرّف التربوي، وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وزملاء، والمُرشّد التربوي على الترتيب.

6- دراسة سالم (2017) وهدفت إلى وضع تصور مقترح لميثاق أخلاقي لمهنة التدريس في جمهورية مصر العربية من وجهة نظر أساتذة التربية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (23) من أساتذة التربية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وضع تصور مقترح لميثاق أخلاقي لمهنة التدريس تضمن سبعة مجالات رئيسة هي: أخلاقيات المعلم نحو الذات، والمهنة، والطلبة، وزملاء، والمسؤولين، وأولياء الأمور، والمجتمع .

7- دراسة عناب والحباري وحجازي (2018) وهدفت إلى التعرف على لأخلاقيات السائدة لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة عجلون بالأردن من وجهة نظر المديرين ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (54) من مديري المدارس. وأبرزت نتائج الدراسة أن مستوى الاخلاقيات السائدة لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة عجلون من وجهة نظر المديرين كان عالياً بشكل عام، وعالياً في جميع المحاور وهي: علاقة المعلم بمسؤوليه، ومجتمعه، وطلّبه، وزملائه، ومهنته على الترتيب .

8- دراسة السرور (2018) وهدفت إلى التعرف على مدى التزام معلمي التربية المهنية بأخلاقيات المهنة في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظرهم ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (106) من المعلمين والمعلمات . وأكدت نتائج الدراسة أن التزام معلمي التربية المهنية بأخلاقيات المهنة في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظرهم جاء بدرجة مرتفعة بشكل عام، ومرتفعاً في جميع المحاور وهي: التزام المعلم نحو وظيفته، والمسؤولين، وأولياء الأمور، والطلبة، وزملائه على الترتيب.

9- دراسة الجرايد والمونري والمياحي (2018) وهدفت إلى التعرف على درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (62) من المعلمين والمعلمات الأوائل . وبيّنت نتائج الدراسة أن درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة كانت عالية بشكل عام، وعالية في جميع المجالات وهي: أخلاقيات المُشرف نحو المعلمين، والإدارة، والمهنة، والمجتمع المحلي على الترتيب.

#### ثانياً؛ الدراسات الأجنبية:

وتمثلت أهم هذه الدراسات في الآتي:

1- دراسة هالاك وبويسسون (Hallak& Poisson,2005) وهدفت إلى التعرف على المواقف الأخلاقية لمهنة التعليم من منظور عالمي ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وكشفت نتائج الدراسة أن المواقف الأخلاقية لمهنة التعليم في كثير من دول العالم تركز على كثير من أخلاقيات المهنة مثل: الأمانة والنزاهة والعدالة والسلامة، والشفافية، والمسؤولية، والاهتمام بالمُتعلمين والمناهج الدراسية، واحترام التنوع الثقافي.

2- دراسة كوكابا وقراقوش (Kocaba & Karaköse,2009) وهدفت إلى التعرف على أخلاقيات الإدارة المدرسية في المدارس التركية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أخلاقيات الإدارة المدرسية في المدارس التركية تركز على كثير من القيم الخلقية مثل: العدالة، والإنصاف، والمساواة، والديمقراطية، والمسؤولية، والاحترام، والشفافية، والثقة، والتعاون، وصنع القرار الأخلاقي الذي يعتمد على المشاركة الجماعية واحترام الاستقلالية والفائدة للجميع.

3- دراسة هيلارد وكروديل وماتوليتش ومكمريان (Hilliard, Crudele, McMurrian & Matulich,2009) وهدفت إلى التعرف على المواقف الأخلاقية لمهنة التعليم في دول آسيا وجنوب المحيط الهادي وأوروبا وكندا وأمريكا الجنوبية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المواقف الأخلاقية توضح الطريقة الصحيحة في أداء



الأعمال، وتوضيح المسؤوليات الأخلاقية للمنظمة تجاه المجتمع، وتوجه المنظمة إلى التحسين والتطوير المستمر، وتحسين المناخ التنظيمي وبيئة العمل، وتصحيح السلوك الإيجابي، كما كشفت النتائج اعتماد هذه المواثيق على قيم الخدمة والمسؤولية والنزاهة والأمانة والعدالة والشفافية والالتزام.

4- دراسة نابوكينيا (Nabukanya,2010) وهدفت إلى التعرف على تأثير الاحتراف المهني للمعلمين على أدائهم في المدارس الثانوية بمقاطعة بوسريو Busrio في منطقة واكيزو Wakiso التعليمية في جنوب أفريقيا ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (180) معلماً، كما استخدمت أيضاً تحليل الوثائق، والملاحظات، والمجموعات البؤرية ، وأظهرت نتائج الدراسة أن الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم أحد الآليات لتحقيق الاحتراف المهني للمعلمين، وأنه يركز على كثير من القيم الخلقية مثل: الاحترام، والسلامة، والأمانة، والنزاهة، والعدالة، والثقة، والعدالة، والمساواة، والإنصاف، والخدمة، والمسؤولية، والالتزام، والانضباط.

5- دراسة بوون (Boon,2011) وهدفت إلى التعرف دور أخلاقيات مهنة التعليم في تحقيق جودة أداء المعلم في المدارس الاسترالية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت المقابلة في جمع البيانات وتم تطبيقها على عينة مكونة من سبعة من المعلمين ، كما استخدمت أيضاً تحليل الوثائق، والمجموعات البؤرية ، وأبرزت نتائج الدراسة أن الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم يركز على كثير من القيم الخلقية مثل: العدالة والمساواة وعدم التمييز والفرقة بين الأفراد، وعدم المحابة للأقارب أو الأصدقاء، وإتاحة الفرص للآخرين للوصول إلى المصادر والموارد التعليمية، والتواصل الفعال مع كافة المشاركين في المهنة.

6- دراسة جاياما وسومانجالا (Boon,2012) وهدفت إلى التعرف دور المعايير الأخلاقية في التعليم المجتمعي في الهند، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات ، وبينت نتائج الدراسة وجود عدد من الاستراتيجيات تُدعم المعايير الأخلاقية التعليم المجتمعي تتمثل في الاستقلالية في التعامل مع الأفراد والتعامل معهم بشرف والدفاع عن حقوقهم، والعدالة في المشاركة في السلطة وعدم إساءة استخدامها، والمسؤولية في الرعاية والاهتمام بالآخرين وتجنب إحداث أي ضرر لهم، والصدق مع النفس ومع الآخرين، وبناء تواصل وعلاقات فعالة مع المشاركين والمهنيين بالتعليم .

7- دراسة أرويجبو واديليك (Iroegbu& Adeleke,2017) وهدفت إلى وعي المعلمين بالميثاق الأخلاقي للمهنة وتنفيذهم لمبادئه الأخلاقية في مرحلة الطفولة المبكرة في نيجيريا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات ، وخلصت نتائج الدراسة إلى وعي المعلمين وتنفيذهم لكثير من المبادئ الأخلاقية بدرجة عالية مثل: احترام وتقدير زملاء الطلبة والإدارة، والتعاون مع الزملاء في تحقيق الأهداف، ويكون نموذج للآخرين في القيادة، والعدالة في التعامل مع الآخرين بدون خوف أو خجل، وتشجيع صنع واتخاذ القرار الجماعي، والثقة في الآخرين، والسلامة والأمن.

#### تعليق عام على الدراسات السابقة:

- أكدت غالبية الدراسات السابقة الخاصة بمجالس الآباء والمعلمين(أولياء الأمور) على تنوع وتعدد مهام ومسؤوليات وأدوار هذه المجالس ، حيث تشارك في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي، فهي تساهم في تحديد الأهداف المدرسية، ووضع الخطط وتنفيذها، ، وتحديد السياسة العامة للمدارس، ودعم وتسهيل الاتصالات والعلاقات مع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي، وتقديم الدعم للإدارة المدرسية وكافة العاملين بالمدارس، والتعرف على احتياجات الطلبة والوفاء بها ، والمساهمة في حل المشكلات المدرسية، وتنفيذ برامج وأنشطة المناهج الدراسية ، والمشاركة في إدارة الميزانية ، وتقديم الدعم المالي للمدارس، والإشراف على العملية التعليمية.

- أبرزت كثير من الدراسات السابقة الخاصة بمجالس الآباء والمعلمين(أولياء الأمور) اهتمام تلك المجالس بالجوانب الأخلاقية مثل: حضور الاجتماعات في وقتها المحدد، والالتزام بأداب الحوار والمناقشات، والتعاون والعمل كفريق، والمشاركة الجماعية في صنع واتخاذ القرارات، وتقديم الدعم لكافة المشاركين والمساهمين في العملية التعليمية، والاهتمام بقيم الثقة، والاحترام والتقدير، والرعاية والاهتمام، والإبداع والابتكار، والتواصل الفعال، والتطوع.

- توصلت كثير من الدراسات السابقة الخاصة بمجالس الآباء والمعلمين (أولياء الأمور) إلى أن تلك المجالس تعاني كثيراً من المشكلات تحد من فعاليتها وتؤثر سلباً على أدائها مثل: عزوف الآباء عن حضور اجتماعاتها ، وعدم التخطيط الجيد لأنشطتها ، ووجود قصور في تدريب أولياء الأمور على مهامها ومسئولياتها ، وعدم معرفة أولياء الأمور بأهميتها ، وتدني رغبتهم في المشاركة بها، وقلة إلمام ووعي أولياء الأمور بالقضايا التربوية والقوانين والتشريعات المدرسية، وانخفاض المستوى الثقافي لأولياء الأمور، وعجز المجالس عن توفير موارد مادية تمكنها من القيام بأنشطتها وبرامجها من خلال الشراكة مع المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة.
- اهتمت كثير من الدراسات السابقة الخاصة بالمواثيق الأخلاقية لمهنة التعليم بالقيم الأخلاقية مثل: الاحترام، والرعاية ، والعدالة، والسلامة، والإنصاف، والنزاهة ، والنقطة، والأمانة، والتعاطف، والكرامة، والصدق ، والكفاءة، والمحاسبة، والشفافية، والمسؤولية، والاهتمام، والتعاون، والالتزام، والانضباط، والتواصل.
- أظهرت كثير من الدراسات السابقة الخاصة بالمواثيق الأخلاقية لمهنة التعليم على العلاقات والالتزامات بكافة المهتمين والمشاركين في العملية التعليمية مثل: الطلبة، والزلاء، والإدارة، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي، والسلطات التعليمية العليا .

#### الإطار النظري للدراسة:

- تضمن الإطار النظري للدراسة مبحثين، الأول المواثيق الأخلاقية للمجالس المدرسية في بعض الولايات الكندية، والثاني واقع مجالس أولياء أمور الطلبة في المدارس بسلطنة عُمان، وذلك كما يأتي:
- المبحث الأول: المواثيق الأخلاقية للمجالس المدرسية في بعض الولايات الكندية:**
- ويتضمن هذا المبحث الآتي:
- أولاً: ولاية أونتاريو:**
- وسوف يتم تناول تشكيل المجلس ومهامه ومسؤولياته وميثاقه المهني كما يأتي:
- (Ontario Ministry of Education, 2019)

#### [1] تشكيل المجلس:

##### \* في المدارس الابتدائية والمتوسطة: ويتشكل من:

- على الأقل خمسة من أولياء الأمور.
- ممثل عن المعلمين.
- ممثل عن هيئة العاملين من غير المعلمين.
- ممثل واحد أو أكثر للمجتمع المحلي.
- ممثل عن الطلبة (اختياري) .
- ممثل عن الإدارة المدرسية مٌدير المدرسة أو نائبه.
- الحد الأدنى (9) أعضاء.

##### \* في المدارس الثانوية: ويتشكل من:

- على الأقل ستة من أولياء الأمور.
- ممثل عن المعلمين.
- ممثل عن هيئة العاملين من غير المعلمين.
- ممثل واحد أو أكثر للمجتمع المحلي.
- ممثل عن الطلبة (اختياري) .
- ممثل عن الإدارة المدرسية مٌدير المدرسة أو نائبه.
- الحد الأدنى (11) عضواً.

**[2] مهام ومسئوليات المجلس، وتتضمن الآتي:**

- التخطيط لتحسين تقدم الطلاب.
- تقييم النشاط المدرسي .
- وضع قواعد السلوك .
- تحديد أولويات البرنامج المدرسي وتقديم المناهج الدراسية .
- تحديد أولويات الميزانية .
- تحديد طرائق لتعزيز التواصل بين أولياء الأمور والمدرسة.
- المشاركة في الأنشطة الخارجية للمدرسة.
- تحديد الخدمات المدرسية.
- تحديد سياسات جمع التبرعات.
- تحديد سياسات إدارة الصراع
- تسهيل استخدام المجتمع للمرافق المدرسية.
- إعداد ملف المدرسة للتقويم أو الاعتماد الخارجي.

**[3] الميثاق الأخلاقي للمجلس: ويتضمن الآتي:**

- يعمل مجلس المدرسة بطريقة ديمقراطية ، ويستخدم مناقشات بناءة، ويتوصل إلى قرارات من خلال الإجماع.
- يجب أن يصبح أعضاء المجلس على دراية ويتصرفون وفقاً للسياسات والممارسات الإجرائية للمدرسة والمجلس المسئول عن إدارة المدارس في المنطقة التعليمية.
- يمارس أعضاء المجلس أعلى معايير الصدق والدقة والنزاهة والأمانة والعدالة والمساواة.
- يجب على أعضاء المجلس الاعتراف بالحقوق والمسؤوليات الفردية للطلبة والعاملين بالمدرسة واحترامها وتقديرها .
- يعامل أعضاء المجلس جميع الأعضاء الآخرين باحترام، ويسمحون بمشاركة الآراء المتنوعة دون مقاطعة.
- يجب أن تظل اجتماعات المجلس خالية من المناقشة حول الأشخاص من أولياء الأمور أو الطلاب أو العاملين أو الأمناء أو غيرهم من أعضاء المجلس، وتركز على الموضوعات.
- يجب أن يحترم أعضاء المجلس الطبيعة السرية لبعض الأعمال المدرسية، ويقبلون القيود التي قد يفرضها هذا على عمل المجلس، ولا يفصحون عن المعلومات السرية إلا في ضوء اللوائح والتشريعات والقوانين.
- يجب على أعضاء المجلس قبول المساءلة وتحمل تبعاتها عن القرارات.
- يحدد أعضاء المجلس جميع بنود جدول أعمال المجلس أو القضايا التي تحظى بالاهتمام.
- العمل على حل أي صراع أو نزاع ينشأ داخل المجلس.
- لا يجوز لأعضاء المجلس قبول أي مكافآت أو هدايا أو مزايا مالية من خلال المشاركة في أعمال المجلس.

**ثانياً: ولاية ألبرتا:**

وسوف يتم تناول تشكيل المجلس ومهامه ومسؤولياته وميثاقه المهني كما يأتي:

(Alberta Ministry of Education, 2014A, 2014B, 2019)

**[1] تشكيل المجلس: ويتكون من:**

- مدير المدرسة.
- معلم واحد على الأقل (يمكن تدويره بين جميع العاملين معلمين وغير معلمين).

- طالب واحد على الأقل في المدرسة الثانوية العليا (يُرشح أو يُرشح زملائه).
- عدد غير مُحدد من أولياء أمور الطلاب الملحقين بالمدرسة.
- عضو واحد على الأقل ويكون والد لطفل مسجل في برنامج رياض الأطفال في المدرسة.
- ممثل أو أكثر من ممثلي المجتمع، ليسوا من أولياء أمور الطلاب المسجلين في المدرسة، وممن يهتمون بالتعليم وقضايا المدرسة.

## [2] مهام ومسؤوليات المجلس: وتتضمن الآتي:

- المساعدة في ضمان إتاحة الفرصة للطلاب للوفاء بمعايير التعليم التي وضعتها ولاية ألبرتا للتعليم.
- المساعدة في ضمان تلبية الإدارة المالية لمتطلبات المدرسة.
- تقديم المشورة للمدير ومجلس الأمناء في القضايا المدرسية المتنوعة.
- القيام بأي واجب أو وظيفة يفوضها مجلس الأمناء.
- تبادل الأفكار والمعلومات مع المجالس المدرسية الأخرى والمنظمات والمؤسسات الإقليمية الأخرى.
- توصيل المعلومات إلى المجتمع المدرسي والمجالس المدرسية الأخرى.
- وضع السياسات أو إنشاء اللوائح المتعلقة بعمليات مجلس المدرسة بما في ذلك الميزانية، وجمع الأموال، وإجراءات الاجتماعات وغير ذلك.
- البحث عن آراء المجتمع المدرسي (على سبيل المثال، من خلال الاستبيانات والمناقشات غير الرسمية والاجتماعات الخاصة بالموضوعات والقضايا) ومن ثم توصيل تلك الآراء بدقة لمدير المدرسة والمجلس المسؤول عن إدارة المدارس في المنطقة التعليمية.
- تشجيع مشاركة أولياء الأمور في المدرسة عن طريق إعلام مجتمع المدرسة بالأنشطة المدرسية، وفرص تقديم المُدخلات المُساعدة في صنع واتخاذ القرارات ، بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر اجتماعات مجلس المدرسة.
- التعرف جيداً على ما يحدث في المدرسة وفي جميع مجالات العمل بها ، ومشاركة المعلومات مع المجتمع المدرسي.
- التركيز على اهتمامات الطلبة والعمل على تلبيةها والوفاء بها.
- التعرف على سياسات حوكمة المجلس المسؤول عن إدارة المدارس في المنطقة التعليمية ، واللوائح الإدارية ذات الصلة لدى المنطقة التعليمية وفهم كيفية تأثيرها على المجتمع المدرسي.
- الحفاظ على المعايير الأخلاقية العالية ووضع القواعد الأساسية لاحترام الاجتماعات.

## [3] الميثاق الأخلاقي للمجلس: ويتضمن الآتي :

- الالتزام بالتشريعات واللوائح المنظمة لعمل المجلس.
- الاسترشاد برؤية ورسالة المدرسة.
- الإلمام بسياسات المدرسة والعمل في ضوئها.
- ممارسة أعلى معايير الصدق والدقة والنزاهة والثقة والأمانة.
- الاعتراف واحترام السلامة الشخصية لكل عضو من أعضاء المجتمع المدرسي.
- الاعتراف بالصراع والسعي نحو إدارته بكفاءة وفعالية.
- بناء مناخ مدرسي إيجابي يشجع المساهمات والمشاركات الفردية ويثمنها.
- تطبيق المبادئ الديمقراطية في الإدارة.
- النظر في مصلحة جميع الطلاب.



- احترام الطبيعة السرية لبعض الأعمال المدرسة وعدم الكشف عنها.
- احترام القيود التي يتم وضعها على مجلس المدرسة والموجودة في اللوائح والقوانين والتشريعات التي تنظم العملية التعليمية.
- تركيز الاهتمام في الاجتماعات على القضايا المهمة في العملية التعليمية.
- استخدام قنوات الاتصال المناسبة عند توجيه الأسئلة أو استقبالها.
- استخدام قنوات الاتصال المناسبة عند ظهور أسئلة أو مخاوف.
- تعزيز المعايير العالية للممارسات الأخلاقية داخل المجتمع المدرسي.
- تقبل المسائلة والمحاسبة عن القرارات التي يتخذها المجلس.
- الاهتمام بأنشطة المجلس.
- عدم قبول أي مدفوعات نظير القيام بأعمال أو المشاركة في أنشطة المجلس.

#### ثالثاً : نيوفاوندلاند ولابورادور:

وسوف يتم تناول تشكيل المجلس ومهامه ومسئوليته وميثاقه المهني كما يأتي:  
(Department of Education Government of Newfoundland and Labrador, 2008)

#### [1] تشكيل المجلس: ويتكون من:

- مدير المدرسة.
- لا يقل عن اثنين ولا يزيد عن أربعة من معلمي المدرسة ويتم انتخابهم من قبل جمعية معلمي المدرسة.
- لا يقل عن ثلاثة ولا يزيد عن ستة من آباء وأمهات الطلبة ويتم انتخابهم من قبل جمعية أولياء الأمور.
- لا يقل عن اثنين ولا يزيد عن أربعة من أعضاء المجتمع المحلي ويتم انتخابهم من المجتمع المحلي.
- طالب أو اثنين يتم انتخابهم من قبل مجلس طلاب المدرسة وذلك في المرحلة الثانوية.

#### [2] مهام ومسئوليات المجلس: وتتضمن الآتي:

**\* تمثيل مصالح التعليمية للمدرسة: Represent the educational interests of the school**  
حيث يمثل أعضاء المجلس آراء مجموعاتهم، فممثل أولياء الأمور يتحدثون عن أولياء أمور الطلبة، وممثل المعلمين يتحدثون عن المعلمين، وممثل الطلبة يتحدثون عن الطلبة، وممثل المجتمع المحلي يتحدثون نيابة عن المجتمع بمؤسساته وهيئاته المختلفة، ولكي يكون التمثيل فعال لا بد لأعضاء المجلس أن يسعوا بصورة مستمرة للحصول على التغذية الراجعة من مجموعاتهم الذين ينتمون إليها، ويناقشوا القضايا والموضوعات التي تحظى باهتماماتهم، وتوصل قرارات المجلس إليهم في الحال، وإخبارهم عن فعاليات وأنشطة المجلس بصورة مستمرة.

#### \* تقديم المشورة بشأن جودة التعليم والتعلم في المدرسة:

#### Advise on the quality of teaching and learning in the school

وذلك من خلال المشاركة الفعالة في أنشطة وعمليات تحسين وتطوير المدرسة، والمساهمة في بناء خطة تطوير المدرسة، ومتابعة تنفيذ وتقويم تلك الخطة، واستعراض بشكل مستمر ومنظم بيانات تحصيل وإنجاز الطلبة ومناقشتها مع الإدارة المدرسية والمعلمين، والتوصية باستخدام أساليب واستراتيجيات تدريس حديثة ومتنوعة لتحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة.

#### \* تسهيل مشاركة الآباء والمجتمع في التعليم والتعلم بالمدرسة:

#### Facilitate parent and community involvement in teaching and learning in the school

وذلك من خلال التواصل مع الآباء والمجتمع ودعوتهم لحضور اجتماعات المجلس، والتواصل معهم عبر الموقع الإلكتروني للمجلس وصحيفة المجلس ونشرة المجلس، وعقد اجتماعات معهم حول القضايا التعليمية المهمة.

#### \* تقديم المشورة لمجلس إدارة المدرسة بشأن القضايا التي تهم المدرسة والمجتمع:

### Advise the board on matters of concern to the school and the community

وذلك من خلال التعاون البناء بين المجلس ومجلس إدارة المدرسة وعقد اتفاقات وإجراءات من شأنها تحسين عملية التعليم والتعلم بالمدارس .

#### \* تحسين وتطوير المدرسة: Improvement School

يقوم المجلس بدور حيوي وبناء في عمليات تحسين وتطوير المدرسة من خلال المساعدة في الموافقة على خطة تحسين المدرسة وتطويرها ودعمها ومتابعتها، ومسئول أيضاً عن التواصل مع المجتمع في المجالات التي تهم المجتمع في خطة تحسين المدرسة، وتقديم للمجتمع التقدم والإنجازات التي حققتها المدرسة.

#### [3] الميثاق الأخلاقي للمجلس: ويتضمن الآتي:

- الاهتمام بمصالح جميع الطلبة.
- الاسترشاد ببيانات رسالة المدرسة ورسالة المجلس المسؤول عن إدارة المدارس في المنطقة التعليمية.
- العمل في حدود أدوار ومسؤوليات مجلس المدرسة والتي حددتها المبادئ التوجيهية التشغيلية للمدرسة، والمجلس المسؤول عن إدارة المدارس في المنطقة التعليمية، وقسم التربية والتعليم في الولاية.
- التوافق مع سياسات المدرسة وممارستها التشغيلية والتصرف وفقاً لذلك.
- الحفاظ على أعلى معايير النزاهة.
- الاعتراف واحترام السلامة الشخصية لكل عضو من أعضاء المجتمع المدرسي.
- معاملة جميع الأعضاء الآخرين باحترام والسماح بمناقشة للآراء المتنوعة دون مُصادرة عليها.
- توفير بيئة إيجابية يتم فيه تشجيع وتثمين المساهمات الفردية.
- تدعيم مبادئ الديمقراطية وقبول إجماع المجلس.
- احترام الطبيعة السرية لبعض الأعمال التجارية المدرسية التي تقوم بها المدرسة أو يتولى مسئوليتها المجلس.
- الامتناع عن الكشف عن المعلومات السرية الخاصة بالمجلس.
- تركيز المناقشات في اجتماعات مجلس المدرسة إلى القضايا التي تهم المجتمع المدرسي ككل.
- استخدام قنوات الاتصال التي أنشئت عندما توجد أسئلة أو استفسارات.
- تعزيز مستويات عالية من الممارسة الأخلاقية داخل المجتمع المدرسي، والإعلان عن أي صراع يحدث بين الأعضاء.

#### رابعاً : ساسكاتشوان: Saskatchewan

وسوف يتم تناول تشكيل المجلس ومهامه ومسئوليته وميثاقه المهني كما يأتي: (Weinmaster, 2007)

#### [1] تشكيل المجلس: ويتكون من:

- مدير المدرسة.
- أحد المعلمين.
- أحد العاملين بالمدرسة من غير المعلمين.
- لا يقل عن خمسة إلى تسعة أعضاء يمثلون أولياء الأمور والمجتمع المحلي المحيط بالمدرسة، ويتولى من بين هؤلاء الأعضاء أدوار الرئيس ونائبه وأمين الصندوق.
- ممثل واحد أو اثنين من الطلبة بترشيح من زملائهم.

[2] مهام ومسؤوليات المجلس: وتتضمن الآتي:

**\* الفهم: Understand**

أي فهم احتياجات أولياء الأمور الطلبة وظروفهم الاقتصادية والاجتماعية والصحية العامة وتطلعاتهم لتعلم الأطفال والشباب ورفاههم، وأن يصبحوا على دراية بالموارد والدعم للمدرسة وأولياء الأمور والمجتمع .

**\* التطوير: Develop**

أي تطوير خطة تحسين التعلم بالاشتراك والتعاون مع مدير المدرسة والعاملين ، والحصول على الموافقة من قبل المجالس المسؤولة عن إدارة المدارس على مستوى المقاطعة.

**\* تقديم المشورة وتمثيل الآباء والمجتمع :**

**Provide advice and represent the parents and community**

وذلك بشأن السياسات والبرامج وقرارات تقديم الخدمات التعليمية، بما في ذلك وقف الدراسة وإغلاق المدارس والاحتفالات الدينية ولغة التدريس، وبرامج المدرسة وأنشطتها المختلفة، والمنظمات والوكالات والحكومات الأخرى بشأن احتياجات التعلم للأطفال والشباب، موافقة على أنشطة جمع الأموال والرسوم المدرسية وقواعد سلوك الطالب.

**\* اتخاذ الإجراءات: Take action**

أي اتخاذ الإجراءات اللازمة لإشراك أولياء الأمور والمجتمع ، وتطوير المسؤولية المشتركة عن تعلم الأطفال والشباب ورفاههم ، والوفاء بالمبادرات المحددة في خطة تحسين التعلم.

**\* تقديم التقارير: Reports**

أي تقديم تقرير سنوي إلى أولياء الأمور والمجتمع عن خططها ومبادراتها ونتائجها وعن إنفاق الأموال المتعلقة بأنشطة وبرامج المجالس المدرسية.

**\* تقديم التقارير: Reports**

أي استثمار في الفرص المتاحة لتنمية قدرات مجلس المجالس المدرسية للوفاء بهذه المسؤوليات.

[3] الميثاق الأخلاقي للمجلس: ويتضمن الآتي:

- الاسترشاد بالرؤية العامة للمجلس في كافة الأعمال والتصرفات والسلوكيات.
- ممارسة أعلى معايير الصدق والنزاهة والأمانة والعدالة.
- تقدير واحترام كل فرد من أعضاء المجتمع المدرسي.
- إيجاد مناخ إيجابي يتم فيه تشجيع وتقييم المساهمات الفردية.
- المساهمة الفعالة في بناء توافق وإجماع الآراء.
- النظر في المصالح الفضلى لجميع الطلاب.
- استخدام قنوات الاتصال المناسبة عند ظهور أسئلة أو مخاوف.
- الإعلان بشفافية عن أي صراعات أو نزاعات والعمل على إدارتها بطريقة فعّالة.
- الإلمام بسياسات المدرسة وإدراكها وفهمها، و القيام بالممارسات التنفيذية والتصرف وفقاً لها.
- تحمل مسؤوليات وتبعات قرارات المجلس.
- الثقة والشفافية في أداء الأعمال.

**خامساً : كوبيك: Quebec**

وسوف يتم تناول تشكيل المجلس ومهامه ومسؤولياته وميثاقه المهني كما يأتي:

( Pearson School Board, 2007; Quebec Ministry of Education, Leisure, and Sports, 2007 )

[1] تشكيل المجلس: ويتكون من:

- لا يقل عن أربعة من أولياء أمور الطلبة من غير العاملين بالمدرسة.
- لا يقل عن أربعة من العاملين بالمدرسة بينهم اثنين معلمين واثنين آخرين من غير المعلمين.

- عضو يمثل العاملين في رياض الأطفال بالمدرسة إن وجدت.
- عدد اثنين من الطلبة في المدارس الثانوية.
- عضوين من أعضاء المجتمع المحلي المحيط بالمدارس.
- لا يزيد عدد أعضاء المجلس عن 20 عضواً، ويجب أن تكون هناك مساواة بين عدد الأعضاء من داخل المدرسة مع عدد الأعضاء من خارجها.
- يُتاح للمدارس تقليل عدد أعضاء المجلس إذا قل عدد طلبة المدرسة عن (60) طالباً بعد التشاور مع المجلس المسئول عن إدارة المدارس في المنطقة التعليمية.
- يشارك مدير المدرسة في الاجتماعات ولكنه ليس عضواً (بدون تصويت).
- [2] مهام ومسؤوليات المجلس: وتتضمن الآتي:**
- تحليل وضع المدرسة وبناءً على التحليل والخطة الاستراتيجية للمجلس المسئول عن إدارة المدارس في المنطقة التعليمية ، يتم اعتماد البرامج والمشروعات التربوية الخاصة بالمجلس ويشرف على تنفيذها وتقييمها بصورة دورية.
- الموافقة على لائحة الإدارة والتقويم التعليمي بالمدرسة، وقواعد السلوك وتدابير السلامة وعوامل الأمن والأمان.
- الموافقة على خطة مكافحة السلوكيات غير الإيجابية للطلبة مثل العنف
- تحديد مبادئ تكلفة المستندات التي يكتب فيها الطالب أو يرسمها أو يقطعها ، ويوافق على قائمة بالمواد مثل: أقلام الرصاص والورق وغير ذلك.
- تقديم المشورة للمجلس المسئول عن إدارة المدارس في المنطقة التعليمية بشأن التعامل مع بعض القضايا التي تهم المدرسة.
- يجوز تجميع السلع والخدمات أو الأنشطة مع المدارس الأخرى.
- إعداد واعتماد تقرير نشاط سنوي وإرسال نسخة إلى المجلس المسئول عن إدارة المدارس في المنطقة التعليمية.
- يبلغ المجتمع بالخدمات التي تقدمها المدرسة، ويعلن عن البرامج والمشروعات التربوية الخاصة بالمجلس، ولائحة الإدارة والتقويم التربوي بالمدرسة، ويوزع على أولياء الأمور والعاملين وثيقة تشرح ذلك.
- يوافق على منهج تنفيذ اللائحة المدرسية الأساسية.
- يوافق على المنهج المتبع في إثراء وتكييف برامج الوزارة وتطوير البرامج المحلية .
- يوافق على تخصيص الوقت لكل موضوع أو قضية تعليمية، ويضمن تحقيق الأهداف الإلزامية للبرامج الدراسية، والامتنثال للقواعد التي تحكم إصدار الشهادات.
- يوافق على جدول الأنشطة التعليمية في ضوء جدول الطلبة العادي.
- يوافق على المنهج المتبع في تحقيق خدمات الطالب والتعليم الخاص.
- يقدم المشورة للإدارة والمعلمين بشأن الكتب المدرسية والمواد التعليمية اللازمة لبرامج التدريس.
- تنظيم خدمات تعليمية (خارج فترات التدريس)، أو أنشطة اجتماعية، أو ثقافية، أو رياضية.
- التعاقد مع أشخاص أو منظمات لتقديم السلع والخدمات، وتحديد المساهمة المالية من مستخدمي هذه السلع والخدمات.
- يوافق على استخدام المباني المدرسية ويعقد في الاتفاقات بشأن استخدامها.
- تلقي التبرعات من أشخاص أو منظمات لدعم الأنشطة المدرسية.
- اعتماد الميزانية السنوية للمدرسة وتقديمها إلى المجلس المسئول عن إدارة المدارس في المنطقة التعليمية



للموافقة عليها.

- التشاور مع مدير المدرسة فيما يتعلق باحتياجات المدرسة من السلع والخدمات وإصلاح وتحسين المباني المدرسية وصيانتها.

### [3] الميثاق الأخلاقي للمجلس: ويتضمن الآتي:

- يجب على أعضاء المجلس التصرف في نطاق وحدود المهام والصلاحيات المخولة لهم.
- تمثل العناية والحصافة والحكمة والاجتهاد في العمل.
- التصرف بأمانة وإخلاص ونزاهة وولاء، لتحقيق مصلحة المدرسة، والطلبة، وأولياء الأمور، والعاملين بالمدرسة، والمجتمع.
- يجب على أعضاء المجلس تطوير قواعد الإدارة الداخلية الخاصة بهم فيما يتعلق بكيفية رغبة الأعضاء في إدارة سلوكهم.
- إذا كان الجميع يفهم ما هو متوقع منه ويتصرف وفقاً لذلك، ستكون الاجتماعات أكثر إنتاجية وسيتم إنجاز عمل المجلس بسهولة أكثر في مناخ من الثقة والتعاون.
- يتحمل المجلس مسؤولية التأكد من أن كل قرار يتم اتخاذه يكون في مصلحة الطلبة.
- يجب على أعضاء المجلس القيام بأدوارهم بجدية وأن يكونوا مستعدين لإعطاء الوقت والجهد اللازمين.
- يجب على أعضاء المجلس الثقة في الآخرين الذين يعملون معهم في المدارس.
- يجب على أعضاء المجلس حضور الاجتماعات بانتظام والمشاركة الكاملة في فعاليتها.
- يجب على أعضاء المجلس أن يكونوا على استعداد للاستماع والتعلم.
- يجب على أعضاء المجلس أن يكونوا متفتحي الذهن.
- يجب على أعضاء المجلس احترام وجهات نظر الآخرين.
- يجب على أعضاء المجلس العمل بشكل تعاوني مع الأعضاء الآخرين.
- يجب على أعضاء المجلس وضع اهتمامات المدرسة قبل أي مصلحة شخصية.
- يجب على أعضاء المجلس حضور الاجتماعات في الوقت المحدد، والالتزام بقواعد الحوار والمناقشات بها.
- يجب على أعضاء المجلس احترام حقوق الآخرين في التعبير عن أفكارهم وأرائهم.
- يجب على أعضاء المجلس احترام جميع القواعد الإجرائية والمبادئ التوجيهية للسلوك الموجودة في الميثاق الأخلاقي للمجلس.

### سادساً : نوفا سكوتشيا Nova Scotia

وسوف يتم تناول تشكيل المجلس ومهامه ومسئوليته وميثاقه المهني كما يأتي:

(Nova Scotia Department of Education 2007, 2017)

### [1] تشكيل المجلس:

\* في المدارس الابتدائية: ويتكون من:

- مدير المدرسة.
- اثنين من أولياء الأمور من غير العاملين بالمدرسة.
- ممثل عن المعلمين يتم ترشيحه من قبل زملائه.
- ممثل عن العاملين يتم ترشيحه من قبل زملائه.
- عضو من المجتمع المحلي.

**\* في المدارس الثانوية العليا والدنيا: ويتكون من:**

- مدير المدرسة.
  - ثلاثة من أولياء الأمور من غير العاملين بالمدرسة.
  - ممثلان عن المعلمين يتم ترشيحهما من قبل زملائهما.
  - ممثل عن العاملين يتم ترشيحه من قبل زملائه.
  - عضو من المجتمع المحلي.
  - ممثلان عن الطلبة يتم ترشيحهما من قبل زملائهما.
- [2] مهام ومسؤوليات المجلس: وتتضمن الآتي:**
- المشاركة في الجهود المستمرة للمدرسة لتحسين التحصيل الدراسي للطلبة والأداء المدرسي بشكل مستمر.
  - التوصية بخطة تحسين المدرسة للمجلس المسئول عن إدارة المدارس في المنطقة التعليمية.
  - المساهمة في التقرير السنوي للمدرسة حول الجهود المبذولة لتحسين التحصيل والأداء المدرسي.
  - تقديم المشورة لمدير المدرسة والعاملين بشأن السياسات والمناهج والبرامج المدرسية والممارسات المدرسية وانضباط الطلاب وجمع التبرعات والتواصل المدرسي مع أولياء الأمور، وغيرها من الجوانب التي تعزز بيئة تعليمية إيجابية.
  - مراجعة أحجام الفصول والأساس المنطقي لتوزيع الطلبة عليها.
  - تقديم المشورة للمجلس المسئول عن إدارة المدارس في المنطقة التعليمية بشأن المناهج وخدمات دعم الطلاب، ووضع السياسات، والتمويل، واستراتيجيات الاتصال، والقضايا المماثلة التي تعزز بيئة تعليمية إيجابية.
  - المشاركة في اختيار مدير المدرسة.
  - العمل في اللجان المدرسية عندما يتم تحديد المراجعة التعليمية المدرسية أو تقييم أدائها، كما هو موضح في سياسة المراجعة المدرسية المشار إليها في قانون التعليم.
  - اختيار ممثل واحد أو أكثر للعمل في اللجنة التوجيهية للموقع إذا تمت الموافقة على إنشاء أو بناء مدرسة بديلة.
  - مراجعة وتحديث لوائح المجلس.
  - تعزيز التواصل بين المجلس وكافة المشاركين في العملية التعليمية من إدارة ومعلمين وطلبة وأولياء أمور ومجتمع محلي.
  - تقديم المشورة لمدير المدرسة بشأن البرامج والسياسات المدرسية.
  - التواصل مع المجموعات التي يمثلونها من أجل التعبير عن وجهات النظر المتنوعة الموجودة داخل المجتمع المدرسي.

**[3] الميثاق الأخلاقي للمجلس: ويتضمن الآتي:**

- عدم إصدار الأحكام، واحترام السرية، وعقد مناقشات بناءة والتوصل إلى قرارات من خلال توافق الآراء.
- احترام حقوق الطلبة والعاملين في المدارس.
- تجنب المناقشات حول الأفراد والتركيز على القضايا.
- الاعتراف بالمشكلات والصراعات حال وجودها.
- التركيز على القضايا التي تحقق مصلحة المدرسة والطلبة.
- المسؤولية المشتركة للتعليم.
- احترام وجهات نظر الآخرين.

- تحمل تبعات ومسؤوليات القرارات.
- العمل الجماعي التعاوني.

#### سابعاً: ولاية نيو برونزويك: New Brunswick:

وسوف يتم تناول تشكيل المجلس ومهامه ومسؤولياته وميثاقه المهني كما يأتي:

(New Brunswick: Department of Education, 2013 )

#### [1] تشكيل المجلس: ويتكون من:

- عدد (6) إلى (12) عضواً من أولياء الأمور والعاملين والطلبة وأعضاء المجتمع المحلي، ويمكن إضافة ما تراه المدرسة من أعضاء وفق الحاجة.
- يكون أولياء الأمور غالبية في المجلس ويتم انتخابهم لمدة ثلاثة أعوام.
- أحد المعلمين يتم ترشيحه أو انتخابه من قبل زملائه لمدة عام.
- اثنين من أعضاء المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة.
- أحد الطلبة في المدارس الثانوية يتم ترشيحه أو انتخابه من قبل زملائه لمدة عام.
- مدير المدرسة ليس عضواً بالمجلس ولا يحق له التصويت، ولكن يحق له حضور الاجتماعات، والمشاركة في الحوار والنقاشات، وتقديم الدعم المناسب .

#### [2] مهام ومسؤوليات المجلس: وتتضمن الآتي:

- الحفاظ على لغة وثقافة المجتمع وتعزيزهما.
- المشاركة في عمليات التخطيط المدرسي من خلال تطوير أو مراجعة رؤية ورسالة المدرسة.
- تحديد الأولويات والأهداف للسنة الدراسية وفقاً لخطة تحسين المدرسة.
- وضع سياسات مدرسية متعلقة بالتعليم واللغة والثقافة.
- تدعيم التواصل بين المدرسة والأسر التي تعيش في المنطقة التي تخدمها المدرسة، وتشجيع مشاركة الأسرة في الأنشطة والفعاليات المدرسية.
- بناء شراكات فعالة مع المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة أفراداً ومؤسسات وهيئات ومُنظمات ووكالات.
- توفير مناخ مدرسي وظروف تساهم في تحسين جودة التعلم والتعليم في المدرسة.
- تهيئة مناخ إيجابي للطلاب داخل المدرسة.
- تحسين المباني والتجهيزات المدرسية.
- تسهيل استخدام المجتمع للمدرسة ضمن الموارد المالية للمدرسة وتماشياً مع سياسة المنطقة التعليمية.
- المشاركة في عمليات اختيار وتعيين مدير المدرسة ونائبه.
- مراجعة بطاقة تقرير المدرسة.
- المشاركة في عمليات تقويم أداء المدير ونائبه بطلب من المجلس المسؤول عن إدارة المدارس بالمنطقة التعليمية.

- مساعدة مدير المدرسة في قضايا التعليم.
- تطوير ومراقبة خطة تحسين المدرسة.
- الاهتمام بتلبية احتياجات جميع الطلاب في مدرستهم.
- تشجيع التواصل المفتوح والفعال وفي الوقت المناسب.
- [3] الميثاق الأخلاقي للمجلس: ويتضمن الآتي:
- تقبل تعليم جميع الطلبة في المدرسة كواجبهم الأول.

- قصر المناقشات على القضايا التي تهم المجتمع المدرسي بأكمله.
- تطبيق المبادئ الديمقراطية.
- تعزيز المعايير العالية للممارسات الأخلاقية.
- الاسترشاد برؤية ورسالة المدرسة.
- الصدق والحكمة والاحترام في مناقشة المشكلات أو حل الصراعات.
- عدم الكشف أبدا عن المعلومات السرية.
- مُعاملة مُدير المدرسة والعاملين باحترام وتقدير.
- تشجيع المساهمات الفردية ، وتقييمها ، واحترامها في مُناخ إيجابي.
- استخدام قنوات الاتصال المناسبة عندما تظهر الأسئلة والقلق والمخاوف.
- الاعتراف والإعلان عن أي صراعات تحدث بسبب العلاقات الشخصية أو العائلية أو التجارية أو المصالح النقدية.
- تقديم مصلحة المدرسة العامة على المصالح الشخصية.

#### ثامناً : ولاية يوكون Yukon:

وسوف يتم تناول تشكيل المجلس ومهامه ومسؤولياته وميثاقه المهني كما يأتي:

(Independent Office of the Legislative Assembly, 2019 )  
(Yukon Department of Education Yukon, 2012, 2019 )

#### [1] تشكيل المجلس:

يتشكل المجلس من (3) إلى (7) أعضاء يمثلون إدارة المدرسة والمعلمين وأولياء الأمور بالإضافة إلى ممثل للطلبة في المدارس الثانوية، وذلك بحسب حجم المدرسة.

#### [2] مهام ومسؤوليات المجلس: وتتضمن الآتي:

- مراجعة واعتماد خطط النمو المدرسي.
  - مراجعة وتطوير السياسات المدرسية مثل: حل الصراعات، والحضور، وسياسات الانضباط.
  - المشاركة في توظيف مديري المدارس.
  - تقديم توصيات حول كيفية إنفاق ميزانيات المدارس.
  - تقديم المشورة بشأن كثير من القضايا مثل: طول العام الدراسي، واحتياجات التوظيف، وصيانة المدارس، والبرامج المدرسية، وسياسات الانضباط، نقل الطلبة.
  - المشاركة في حل المشكلات المدرسية.
  - تدريب أعضاء المجلس ولا سيما الجدد.
  - تنسيق وإدارة المؤتمرات السنوية لمجلس المدرسة.
  - التعاون مع المجالس المدرسية الأخرى في التقييمات المدرسية السنوية.
  - تقديم الدعم للإدارة المدرسية والمجالس المدرسية الأخرى .
- #### [3] الميثاق الأخلاقي للمجلس: ويتضمن الآتي:
- يكون نموذجاً يُحتذى به للقيم الأساسية للنزاهة والأمانة والاحترام والعدالة والإنصاف والمسؤولية.
  - مُتابعة ومُراقبة أعضاء المجلس ومحاسبة بعضهم البعض.
  - احترام وجهات النظر المختلفة في عملية صنع القرار، مع ضمان الدعم والالتزام بقرار الأغلبية الصادر عن



المجلس.

- ضمان أن عمليات المجلس وأنشطته وبرامجه شفافة ويمكن الوصول إليها.
- الحفاظ على السرية فيما يتعلق بالمعلومات الخاصة حول الطالب، أو المعلم، أو المدير، أو أولياء الأمور، وعلى الأخص القضايا المتعلقة بتأديب الطلبة أو العاملين، وتقويم الأداء الوظيفي للعاملين.
- التمييز بين مصالح المدرسة والمجلس عن المصالح الفردية.
- عدم استغلال المكانة أو المنصب في مجلس المدرسة للتحيز الشخصي أو المكسب أو المنفعة أو لصالح أي فرد أو وكالة أو مؤسسة.
- التعرف على حالات الصراع وإدارتها بأسلوب علمي.
- ضمان الفصل بين دور الفرد كعضو في المجلس ودوره كولي أمر في جميع المعاملات.
- العمل كعضو فريق تعاوني وداعم للمجلس.

#### المبحث الثاني: واقع مجالس أولياء أمور الطلبة في المدارس بسلطنة عُمان:

تم تناول واقع مجالس أولياء أمور الطلبة في المدارس بسلطنة عُمان من خلال المحاور الآتية:

##### أولاً: تشكيل مجالس أولياء الأمور:

في عام 2018م أصدرت وزارة التربية والتعليم بسلطنة قراراً وزارياً رقم (2019/120) والخاص بإصدار لائحة مجالس أولياء الأمور، والتي كانت تُعرف بمجالس الآباء والأمهات وتناول هذا القرار الوزاري تشكيل مجالس أولياء الأمور على النحو الآتي:

- مدير المدرسة، نائباً للرئيس.
- سبعة من أولياء الأمور إذا كان عدد طلاب المدرسة يقل عن (400)، وثمانية إذا كان عدد الطلبة يتراوح بين (400-600)، وعشرة إذا كان عدد الطلبة يزيد عن (600) ينتخبهم ممثلوهم في اجتماع الجمعية العمومية.
- خمسة من أعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها إذا كان عدد طلاب المدرسة يقل عن (400)، وسبعة إذا كان عدد الطلبة يتراوح بين (400-600)، وعشرة إذا كان عدد الطلبة يزيد عن (600) ينتخبهم أعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها في اجتماع الجمعية العمومية على أن يكون من بينهم الأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي.
- أخصائي أنشطة مدرسية، وأخصائي توجيه مهني.
- مساعد مدير المدرسة، وفي حالة وجود مساعد آخر لمدير المدرسة يكون أحدهما عضواً والآخر مقررًا.

##### ثانياً: مهام ومسؤوليات مجالس أولياء الأمور:

حدد القرار الوزاري رقم (2019/120) والخاص بإصدار لائحة مجالس أولياء الأمور مجموعة من المهام والمسؤوليات لمجالس أولياء الأمور في المدارس بسلطنة عُمان تتضمن:

- إعداد برنامج عمل لتنفيذ مهامه خلال دورته.
- تنفيذ توصيات الجمعية العمومية بالمدرسة وقرارات مجلس الولاية.
- إعداد آليات لمُتابعة وتقييم العلاقة بين المجلس وأولياء الأمور.
- توعية أولياء الأمور بأهمية متابعة الأبناء وتوفير المناخ الأسري الملائم لتلبية احتياجاتهم النفسية والاجتماعية والتربوية والصحية.
- المشاركة في الأنشطة والفعاليات المدرسية التي تقام على مستوى المدرسة.
- المشاركة في تنظيم اللقاءات التربوية التي تعقدتها إدارة المدرسة مع الهيئة التدريسية وأولياء الأمور لمناقشة المستوى التحصيلي للطلبة والمستجدات التربية.

- تكريم أولياء الأمور الذين شاركوا بجهود مميزة في فعاليات المدرسة أو مجلس المدرسة .
- المشاركة في دراسة المشكلات الطلابية، والظواهر السلبيه في المدرسة والمجتمع.
- رفع تقرير في نهاية كل عام دراسي عن أنشطة ومنجزات مجلس المدرسة إلى المدير العام، وإرسال نسخة منه إلى رئيس مجلس الولاية وفق النموذج المعد لذلك.

### ميثاق أخلاقي مقترح لمجالس أولياء أمور الطلبة في المدارس بسلطنة عُمان في ضوء خبرة بعض الولايات الكندية

- في ضوء ما تم عرضه عن خبرة بعض الولايات الكندية في مجال المواثيق الأخلاقية للمجالس المدرسية، وواقع مجالس أولياء أمور الطلبة في المدارس بسلطنة عُمان، تم وضع ميثاق أخلاقي لمجالس أولياء أمور الطلبة في المدارس بسلطنة عُمان في ضوء خبرة بعض الولايات الكندية، وذلك بعد عرضه على مجموعة من الخبراء ، حيث يجب على أعضاء مجالس أولياء أمور الطلبة:
- الالتزام بتطبيق اللوائح والقوانين والتشريعات والقرارات التي تُنظم العملية التعليمية عامة ومجالس أولياء أمور الطلبة خاصة.
  - الالتزام بأعلى معايير الاحترام، والرعاية ، والعدالة، والسلامة، والإنصاف، والنزاهة ، والثقة، والأمانة، والتعاطف، والكرامة، والصدق، والسرية، والكفاءة، والمحاسبة، والشفافية، والمسؤولية، والاهتمام، والتعاون، والالتزام، والانضباط، والتواصل الفعال.
  - القيام بما يوكل إليهم من مهام ومسؤوليات بجودة وتميز في العمل.
  - الحرص على حضور اجتماعات المجالس في الوقت المُحدد والالتزام بقواعد الحوار والنقاش.
  - المشاركة الفعالة في صنع واتخاذ القرارات الجماعية وتحمل تبعاتها.
  - الاهتمام بالحضور إلى المدارس لمُتابعة ومُراقبة الأداء في غير أيام الاجتماعات.
  - تقديم الدعم المُستمر لمُديري المدارس والمُعلمين والطلبة وغيرهم من العاملين بالمدارس.
  - الاهتمام المُستمر بتلبية احتياجات الطلبة والوفاء بها.
  - المشاركة الفعالة مع العاملين بالمدارس في حل مُشكلات العملية التعليمية.
  - عدم الحصول على أي حوافز أو مكافآت نظير القيام بأعمال المجالس.
  - عدم قبول الهدايا من أي فرد من المُهتمين والمُشاركين في العملية التعليمية سواء من داخل المدرسة أو خارجها.
  - عدم استغلال العضوية في المجالس في تحقيق أي مكاسب أو مميزات شخصية.
  - الحفاظ على الطبيعة السرية للبيانات والمعلومات الخاصة بالمدارس عامة ومجالس أولياء أمور الطلبة خاصة إلا في ضوء اللوائح والقوانين المُنظمة للعمل.
  - قبول المُساءلة والمحاسبة للأعمال التي يتم القيام بها.
  - التواصل الفعال للقضاء على أي خلاف بين أعضاء المجالس من جانب، وبينهم وبين العاملين في المدارس من جانب آخر.

### المراجع العربية

1. البشرية، قدرية محمد أحمد. (2018)، درجة التزام مُديري المدارس الثانوية في دولة الإمارات العربية المُتحدة بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر معلمي مدارسهم ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.
2. الجريدة، محمد سليمان ؛ المنوري، أحمد عبدالله، المياحي، سعيد خلفان.(2018). درجة التزام

- المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل ،  
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية- الأردن ، 3(3)، 618-633.
3. الحبسي، علي بن عبدالله. (2004). دور مجالس الآباء والأمهات في دفع عجلة تطوير التعليم في  
سلطنة عمان ، المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي - التعليم الثانوي من أجل مستقبل، مسقط:  
وزارة التربية والتعليم، 403-419.
4. حسن، سماح رشاد إبراهيم. (2004). دور مجالس الآباء والمعلمين في المدارس الابتدائية: دراسة  
تقويمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس، مصر.
5. حمزة، أحمد إبراهيم. (2008). تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين في المدارس الابتدائية والإعدادية  
بمملكة البحرين، المؤتمر العلمي الدولي الحادي والعشرون للخدمة الاجتماعية - مصر ، ، 5478 -  
5540.
6. الريامي، محمد بن ناصر بن سالم . (2017). المشكلات التي تواجه مجالس الآباء والأمهات في  
المدارس الخاصة بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم  
والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
7. سالم، أماني صبري حسن خليل. (2015)، تصور مقترح لميثاق أخلاقي لمهنة التدريس من وجهة نظر  
أساتذة التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة بورسعيد ، مصر.
8. السرور، جابر عرمان . (2018). مدى التزام معلمي التربية المهنية بأخلاقيات المهنة في المرحلة  
الأساسية في الأردن من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل  
البيت، الأردن.
9. السعدي، خالد محمد أحمد. (2013). تطوير أداء مجالس الآباء والأمهات في مدارس محافظة شمال  
الباطنة بسلطنة عمان بسلطنة عمان في ضوء خبرات بعض الدول ، رسالة ماجستير غير منشورة،  
كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
10. السلمي ، عبدالمعين صويلح. (2009). ، فعالية مجالس الآباء والمعلمين من وجهة نظر مديري ووكلاء  
ومعلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك  
عبدالعزیز، السعودية .
11. الشحية، نعيمه بنت أحمد بن عبدالله. (2013). متطلبات تفعيل مجلس الآباء والأمهات لتطوير الأداء  
المدرسي بمدارس (5-12) في سلطنة عمان ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة  
السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
12. العتيبي، تركي الحميدي جزاع . (2017). درجة التزام مديري المدارس الثانوية بأخلاقيات المهنة من  
وجهة نظر المعلمين بدولة الكويت ، مجلة التربية المعاصرة ، رابطة التربية الحديثة - مصر، 31(98)،  
291-320.
13. العلياني، سعد بن هاشم. (2015). مدى التزام معلمي التربية الإسلامية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة  
نظر مديري المدارس ووكلانها في مدينية الجبيل الصناعية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط -  
مصر، 31(4)، 105-158.
14. عناب، سناء محمد عبدالرحيم؛ الحباري، حسن أحمد الحسن، حجازي؛ حجازي، عبدالحكيم ياسين  
فندي. (2018). الأخلاقيات السائدة لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة عجلون من وجهة نظر  
المُديرين، مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية - فلسطين، 7(22)،  
134-136.
15. قشمر، علي لطفي. (2017). درجة التزام مُعلمي ومعلمات المدارس الفلسطينية بأخلاقيات مهنة التعليم  
وقواعد السلوك من وجهة نظر مُدراء المدارس ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة الاستقلال- الأردن،  
8(1)، 291-320.
16. مازن، حسام محمد. (2012). أصول مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، القاهرة: دار الفجر للنشر  
والتوزيع.

17. مسلم بن علي العبد المسهلي. (2012). دور مجالس الآباء والأمهات في تحسين جودة التعليم، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مجتمع ظفار التربوي والمنعقدة في الفترة من 4-6 مارس 2012 بجامعة ظفار.
18. المسهلي، مسلم بن علي العبد. (2003). مدى ممارسة مجالس الآباء والمعلمين للمهام الموكلة إليهم في محافظة ظفار في سلطنة عُمان من وجهة نظر الأعضاء أنفسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
19. المعولي ، عبدالله بن سالم بن علي. (2014). مدى ممارسة المجالس المدرسية لأدوارها ومهامها الوظيفية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة الباطنة جنوب ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
20. الهنائي ، عبدالله بن سعيد بن سعيد. (2018)، فاعلية مجالس الآباء والأمهات على مستوى الولايات بمحافظة الداخلية والصعوبات التي تعترضها من وجهة نظرهم ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
21. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2019). القرار الوزاري رقم (2019/120) والخاص بإصدار لائحة مجالس أولياء الأمور ، مسقط.
22. اليعقوبية، علوية يعقوب البخاري. (2009). دور مجالس الآباء المعلمين في تحسين البيئة المدرسية بالمرحلة الثانوية – محلية الخرطوم ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الخرطوم، السودان.

## References

1. Al-Bashriya, Qadriyah Mohammed Ahmad. (2018), The degree of commitment of secondary school principals in the UAE to professional ethics from the perspective of their school teachers, unpublished Master Thesis, Faculty of Graduate Studies, Amman Arab University, Jordan.
2. Al-Jarayda, Mohammad Sulaiman; Al-Manwari, Ahmad Abdullah, Al-Mayahi, Saeed Khalfan. (2018). The degree of commitment of educational supervisors to the ethics of the profession in the State of Izki, Oman from the point of view of the first teachers, International Journal of Educational and Psychological Studies - Jordan, 3 (3), 618-633.
3. Al Habsi, Ali bin Abdullah. (2004). The Role of Parent Councils in Advancing Education Development in Oman, International Conference on the Development of Secondary Education - Secondary Education for a Future, Muscat: Ministry of Education, 403-419.
4. Hassan, Samah Rashad Ibrahim (2004). The Role of Parents and Teachers Councils in Primary Schools: An Evaluation Study, Unpublished Master Thesis, Girls' College of Arts, Sciences and Education, Ain Shams University, Egypt.
5. Hamza, Ahmed Ibrahim. (2008). Activating the Role of Parents and Teachers' Councils in Primary and Preparatory Schools in the Kingdom of Bahrain, 21st International Scientific Conference of Social Work - Egypt., 5478 - 5540.
6. Al-Riyami, Mohammed bin Nasser bin Salem. (2017). Problems Facing Parent Councils in Private Schools in Ad Dakhiliyah Governorate, Sultanate of Oman, Unpublished Master Thesis, College of Science and Arts, University of Nizwa, Sultanate of Oman.



7. Salem, Amani Sabri Hassan Khalil (2015), A Proposed Concept of a Code of Ethics for the Teaching Profession from the Perspective of Teachers of Education, Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Port Said University, Egypt.
8. Al-Surour, Jaber Arman. (2018). The extent of commitment of teachers of vocational education to the ethics of the profession in the Islamic stage in Jordan from their point of view, an unpublished Master Thesis, Faculty of Educational Sciences, Al-Bayt University, Jordan.
9. Saadi, Khaled Mohamed Ahmed. (2013). Improving the performance of parents' councils in the schools of North Al Batinah Governorate in Oman in the light of the experiences of some countries, unpublished Master Thesis, Faculty of Science and Arts, University of Nizwa, Sultanate of Oman.
10. Al-Sulami, Abdul Mu'in Sweileh. (2009). , Effectiveness of Parents and Teachers' Councils from the Perspective of Managers, Agents and Teachers of Secondary Stage in Jeddah Governorate, Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, King Abdulaziz University, Saudi Arabia.
11. Al-Shaheya, Naima bint Ahmed bin Abdullah. (2013). Requirements for activating the Parents Council to develop school performance in schools (5-12) in Oman, unpublished Master Thesis, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
12. Al-Otaibi, Turki Al-Hamidi Jazaa (2017). The degree of commitment of secondary school principals to the ethics of the profession from the perspective of teachers in Kuwait, Journal of Contemporary Education, Association of Modern Education - Egypt, 31 (98), 291-320.
13. Al-Aliani, Saad Bin Hashem. (2015). The extent of the commitment of the teachers of Islamic education to the ethics of the teaching profession from the point of view of school principals and agents in the industrial city of Jubail, Journal of the Faculty of Education, Assiut University - Egypt, 31 (4), 105-158.
14. Annab, Sanaa Mohammed Abdul Rahim; Al-Hiari, Hassan Ahmed Al-Hassan, Hijazi; Hijazi, Abdul Hakim Yassin Fendi. (2018). Ethics of Secondary School Teachers in Ajloun Governorate from the Viewpoint of Managers, Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies - Palestine, 7 (22), 134-136.
15. Kashmar, Ali Lutfi. (2017). The Degree of Commitment of Teachers of Palestinian Schools to the Ethics of the Teaching Profession and the Code of Conduct from the Perspective of Principals, Journal of Humanities, Istiqlal University, Jordan, 8 (1), 291-320.
16. Mazen, Hossam Mohamed. (2012). Fundamentals of Research Methods in Education and Psychology, Cairo: Dar El Fagr for Publishing and Distribution.
17. Muslim Ben Ali Al-Mishali. (2012). The Role of Parent Councils in Improving the Quality of Education, a working paper presented to the Dhofar Educational Community Symposium held from 4-6 March 2012 at Dhofar University.

18. Al-Mishali, Muslim Bin Ali Al-Abed (2003). Extent of the Exercise of Parents and Teachers' Councils in the Dhofar Governorate of Oman from the Perspective of the Members themselves, Unpublished Master Thesis, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
19. Al-Ma'awali, Abdullah bin Salem bin Ali. (2014). The Extent of School Councils Exercising their Roles and Functional Functions in Post-Basic Education Schools in Al Batinah South Governorate, Unpublished Master Thesis, College of Science and Arts, University of Nizwa, Sultanate of Oman.
20. Al-Hinai, Abdullah bin Saeed bin Saeed (2018), The Effectiveness of Parents' Councils at State Levels in Dakhiliyah Governorate and their Difficulties in their Perspectives, Unpublished Master Thesis, Faculty of Science and Arts, University of Nizwa, Sultanate of Oman.
21. Ministry of Education, Sultanate of Oman (2019). Ministerial Decree No. (120/2019) issuing the Regulation of Parents' Councils, Muscat.
22. Yacoubia, Alawiya Yacoub Bukhari. (2009). The Role of Parent Teacher Councils in Improving the School Environment at the Secondary Stage - Khartoum Locality, Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, University of Khartoum, Sudan.
23. Agema, D. (2007). A Handbook for School Community Councils and Principals, Saskatchewan: Saskatchewan School Boards Association.
24. Alberta Home and School Councils' Association. (2017). Alberta School Council Resource Manual, Edmonton: Victorian Government Printer.
25. Alberta Ministry of Education, (2014A). School Council Handbook, Calgary: Calgary Catholic School District.
26. Alberta Ministry of Education, (2014B). comprehensive school council handbook 2013-14, Calgary: Calgary Board of Education.
27. Alberta Ministry of Education, (2018). School Council Handbook, Calgary: Calgary Board of Education.
28. Boon, H. (2011) Raising the Bar: Ethics Education for Quality Teachers, Australian Journal of Teacher Education, 36 (7), 76-93.
29. Department of Education Government of Newfoundland and Labrador. (2008). Building Learning Communities: A Handbook for School Councils, Newfoundland.
30. Guo, Yan. (2012), Diversity in Public Education: Acknowledging Immigrant Parent Knowledge, Canadian Journal of Education 35(2), 120-140
31. Hallak, J., ; Poisson, M. (2005). Ethics and corruption in education: an overview. Journal of Education for International Development, 1(1).1-16.
32. Hilliard, Heather; Crudele, Theresa; Matulich, Erika; McMurrian, Robert. (2009). International educational ethics: Asia, South Pacific, Europe, Canada and Latin America. Journal of Academic and Business Ethics, 3(1).1-10.

33. Hirata, Jun. (2004). Do School Councils Empower Students? Two Japanese Case Studies, Un Published Doctoral Dissertation , Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canada .
34. Hobbs,Ivry.(2010). A Study of Chicago public Schools' local School Council Elections (1996-2006), Un Published Doctoral Dissertation ,Faculty of the Graduate School of Education, Loyola University Chicago,.
35. Independent Office of the Legislative Assembly.(2019). School Council Members, Yukon, [http://www.electionsyk.ca/en/elections/ School Council / FAQs](http://www.electionsyk.ca/en/elections/School_Council_FAQs), 13/9/2019.
36. Iroegbu, V.; Adeleke, O. (2017) Code of Ethics for Nigerian Teachers: Awareness and Implementation Constraints in Early Childhood Education, Journal of Education, Society and Behavioural Science 22 (1), 1-9.
37. Islam, Rafaqat. (2015). School Council Policy in the Punjab: A Study in Problem Identification in Public Policymaking, Un Published Doctoral Dissertation , of Contemporary Studies, National Defense University, Islamabad,Pakistan .
38. Jang, Deok-Ho. (2004). Power, Influence, and Conflict in Korean School Councils, Un Published Doctoral Dissertation , The Graduate School, The Pennsylvania State University, USA .
39. Jayamma, H.R. ; Sumangala, N. (2012) Professional Ethics in Teaching Community: Strategies to Promote Ethical Standards – A Global Concern, International Journal of Education and Information Studies, 2 (1), 15-18.
40. Kerr, Gordon. (2005). The Link Between School Councils and Rates of Participation in Various Types of Parental Involvement in Education, Un Published Master Dissertation , Faculty of Education, Nipissing University, Ontario, Canada .
41. Kocaba, I.; Karaköse, T. (2009) Ethics in school administration, African Journal of Business Management, 3 (4), 126-130.
42. Macpherson, Reynold J S; McKillop, Ann.(2002). Mentoring school governance and management: An evaluation of support to schools' boards of trustees, Journal of Educational Administration, 40(4/5), 323-348 .
43. Nabukenya, M . (2004). Influence of Teachers' Professionalism on Teacher Performance in Busrio County Secondary Schools, Wakiso District, Un Published Master Dissertation , The Graduate School, Makerere University, South Africa .
44. New Brunswick: Department of Education.(2013). Parent School Support Committee Handbook , New Brunswick: District Education.
45. Nova Scotia Department of Education.(2007). School Advisory Councils, Halifax ,Nova Scotia.
46. Nova Scotia Department of Education.(2017). Nova Scotia School Advisory Council Handbook, Nova Scotia.
47. Ontario Ministry of Education. (2011). School Council Handbook Supplement, Halton : Halton District School Board.

48. Ontario Ministry of Education. (2019). School Councils ResourceGuide 2018-19, Peel : Peel District School Board.
49. Ontario Ministry of Education.(2002). School Councils: A Guide for Members, Ontario: Queen's Printer for Ontario.
50. Pearson School Board.(2007).Governing boards Resources Manual, Dorval, Quebec: The Central Parents' Committee.
51. Preston, J. P. (2011).Influencing Community Involvement in School: A school Community Council, McGill Journal of Education , 46( 2), 197-212.
52. Quebec Ministry of Education, Leisure, and Sports .(2018).Governing boards manual:A Resource for Governing Board Members of the English Montreal School Board , Quebec: Communications Division.
53. Weinmaster,D. .(2007).School Community Councils A Handbook for School Community Councils and Principals, Saskatchewan :Saskatchewan Public School Division .
54. Yukon Department of Education.(2012). Leadership Practices Framework for Yukon School Councils, Yukon .
55. Yukon Department of Education.(2019) Join a school council, <https://yukon.ca/en/school-councils#what-school-councils-do> 13/9/2019.



## فعالية تدريب الفتيات الصموات على فن التريكو لتنفيذ منتجات ملبسيه من عوادم الاقمشة

د. ثناء مصطفى السرحان

أستاذ مشارك – قسم تصميم الازياء – كلية التصميم والفنون – جامعة جدة – المملكة العربية السعودية

أ.سميرة سعد العمري

محاضر – قسم تصميم الازياء – كلية التصميم والفنون – جامعة جدة – المملكة العربية السعودية

### الملخص

أولت المملكة اهتماما كبيرا عند وضع خططها التنموية 2030 للاهتمام بكل أطراف الشعب وتسخير كل إمكانياتها لتنمية المواطن السعودي بكل فئاته ومن أهم العناصر التي تساعد في تحقيق هذه الرؤية عنصر التدريب الذي يعد أهم الطرق الرئيسية للحصول على الموارد البشرية المناسبة كما ونوعا حيث أنه يقوم بتزويد الفرد بالمعارف والمهارات الفنية اللازمة لأداء الأعمال بفاعلية وكفاءة مما ينعكس إيجابيا على الأداء العام لمؤسسات المملكة، وتصل نسبة الصم في المملكة العربية السعودية الى (1-1.15) % من إجمالي عدد السكان، مما يشير الى أن المجتمع السعودي يضم ما يزيد عن 300 ألف شاب وشابة من فئة الصم لديهم كل القدرات الجسمانية والذهنية والسيكولوجية والصحية، بل إنهم لا يختلفون عن أقرانهم ممن يتمتعون بحاسة السمع حيث يجيدون كل أنواع مهارات التدريب إذا ما أُتيحت الفرصة لهم، ويعتبر التريكو اليدوي أحد التقنيات المستخدمة لإنتاج الأقمشة من خيوط الغزل أو الصوف، على عكس النسيج، فلا يتطلب التريكو أنوال أو غيرها من المعدات الكبيرة، وتعتبر عوادم الأقمشة من الخامات التي يمكن إعادة تدويرها وتوظيفها في تصميمات يمكن تنفيذها بأسلوب التريكو اليدوي، والذي سوف يقلل من مشكلة التلوث والتي لا تزال مستمرة برغم كل التقدم التكنولوجي. لذا فقد وجدنا الباحثان أنه يمكن من خلال البحث القائم ايجاد فرص لتعليم فئة الصم فن التريكو لتنمية قدراتهم المهارية بالمجال الفني للدخول به الى عالم ريادة الاعمال بإنتاج سلع وخدمات متميزة في السوق، وتوليد فرص عمل حر بما يناسب هؤلاء الفئة حيث يسعى البحث الحالي الى إكساب الطالبات الصموات مهارة فن التريكو لتنفيذ منتجات ملبسيه متعددة من عوادم الاقمشة لإنتاج سلع جديدة متميزة في السوق المحلي بأسلوب التريكو اليدوي، وتنمية اقتصاد البلاد في مجال صناعة المنتجات الملبسية بأنامل شبابه المبدعة من فئة الصم، لتحويلهم من فئة مستهلكة الى فئة منتجة مبدعة محققة ذاتها وقادرة على تحمل المسؤولية، وخفض السلوكيات السلبية التي تعيقهم عن الالتحاق ببعض الأعمال وتحقيق الأمن والاستقرار النفسي لهم .

وجاءت أهم النتائج بفاعلية التدريب على فن التريكو حيث تم إكساب الطالبات المعارف والمهارات وتنفيذ منتجات ملبسيه من عوادم الأقمشة إلى جانب وجود إتجاه إيجابي قوي لدى الطلاب نحو تعلم فن التريكو لإنتاج منتجات ملبسيه من عوادم الأقمشة مما يؤكد على فاعلية التدريب. ولقد جاءت أهم التوصيات بضرورة تحفيز الطلاب والطالبات من الصم والبكم على التحاور، واحترام الرأي الآخر ودمجهم بالمؤسسات التعليمية، واعداد المزيد من الدراسات في مجال الملابس التي تعزز ثقة الصم بأنفسهم وإشباع حاجاتهم أثناء تنمية تلك المهارات وضرورة التأكيد على تنمية الاتجاهات الايجابية لديهم .

## The Effectiveness of Training Hard of Hearing Girls on The Art of Knitting to Produce Clothes From Fabric Left overs

### ABSTRACT

The Kingdom of Saudi Arabia has devoted great attention to the development of its 2030 development plans to take care of all spectrums of the people and harness all its potentials for the development of the Saudi citizen in all categories. The technical skills necessary to perform the work effectively and efficiently, which reflects positively on the overall performance of the institutions of the Kingdom, and the percentage of deaf people in Saudi Arabia to 1-1.15% of the total population, which indicates that the Saudi society includes more than 300 thousand young men and women Deaf people have all the physical, mental, psychological and health abilities. They are no different from their peers who have a good sense of hearing. Knitting does not require looms or other large equipment. Fabric left overs are recyclable materials and can be used in designs that can be carried out in a manual knitwear style, which will reduce the problem of contamination, which continues despite all technological advances. Therefore, the researchers found that the existing research can find opportunities to teach the category of deaf knitted art to develop their technical skills to enter the world of entrepreneurship by producing distinct goods and services in the market, and generate free employment opportunities suitable for this category where the current research seeks to provide hard of hearing girls The skill of knitting art to execute multiple garments products from fabric left overs to produce new distinctive items in the local market by hand knitting method, and developing the country's economy in the field of manufacturing clothed products by the creative deaf youth of the category of deaf people, to convert them from a consuming category to a creative productive category right. itself and able to take responsibility, and reduce the negative behaviors that hinder them from joining some work and achieve security and psychological stability to them.

The most important results came from the effectiveness of training in the art of knitting, where the students were given the knowledge and skills and the implementation of clothing products from textile waste in addition to a strong positive trend among students to learn the art of knitting to produce clothing products from textile waste, which confirms the effectiveness of training.

The most important recommendations were the need to motivate hard of hearing students to dialogue, respect other opinions and integrate them with educational institutions, and prepare more studies in the field of clothing that enhance the self-confidence of hard of hearing and satisfy their needs during the development of those skills and the need to emphasize the development of positive trends.

## المقدمة :

اهتم العلماء في العالم منذ القدم على استثمار النفس البشرية ، والتي كانت عملية ممنهجة تخطوا بخطوات علمية محكمة وذلك للتوصل إلى خصائص الفرد لينعكس نفعه على البيئة المحيطة به، ومن هنا نرى اليوم حركة تعليمية وتوسع علمي في مختلف ميادين العلوم بهدف استثمار عقول المتعلمين وعقول المستفيدين من مختلف أطراف وطبقات المجتمع ، ومما لا شك فيه أن ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن أنواع المورد البشري المؤثرة والتي بها أيضا عدد من نقاط الضعف والقوة ، ومن أبرز فئات ذوي الاحتياجات الخاصة الصم أو كما يسميهم البعض (الصم والبكم) وهو المصطلح الشائع الخاطئ ، ولقد جاء تقرير الأمم المتحدة والمنبثق عن دورة الانعقاد الـ 56 المنعقدة في يوليو 2001م ليؤكد أن 85% من فئة الشباب تعيش بالدول النامية. كما تشير وثيقة لليونسكو إلى أن معظم سكان العالم الثالث من فئة الشباب. حيث تمثل نسبة الشباب الذين الأقل عمرا من 40 عام نسبة كبيرة من المجتمع السعودي والتي تصل إلى 82.6 %، بينما تمثل من هم متوسط أعمارهم بين 10-29 عاما حوالي 40.9 % من المجتمع، وهي ضعف النسبة الموجودة في أوروبا. بينما تبلغ نسبة من هم أعمارهم تزيد عن 64 عام 3 % فقط. ويبلغ عدد الشباب الذين متوسط أعمارهم ما بين 15-24 (3135181) نسبة 20.11 % من إجمالي عدد السكان ، ولقد نشر مركز أسبار البحثي أن فئة الشباب (15 - 29 سنة) تقدر بنحو خمسة ملايين نسمة من سكان المملكة العربية السعودية، وتحتل نحو 28 % من السكان، ومع ذلك فلقد لوحظ مؤخرا بشكل لافت زيادة أعداد الشباب من الصم والتي تزداد اعدادهم يوماً بعد يوم . (الحسن-2011)

ولقد ذكرت دراسة (الريس و المنيعي-2014) أن نسبة الصم في المملكة العربية السعودية تصل الى (1-1.5) % من إجمالي عدد السكان، مما يشير الى أن المجتمع السعودي يضم ما يزيد عن 300 ألف شاب وشابة من فئة الصم لديهم كل القدرات الجسمية والذهنية والسيكولوجية والصحية، بل إنهم لا يختلفون عن أقرانهم ممن يتمتعون بحاسة السمع حيث يجيدون كل أنواع مهارات التدريب إذا ما أتيحت الفرصة لهم، ففي عام 1425هـ قامت المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني بإطلاق مبادراتها بقبولهم للحصول على شهادة الدبلوم في تخصص واحد فقط ولكنها لم تؤتي ثمارها.

لذا فقد أولت المملكة اهتماما كبيرا عند وضع خططها التنموية 2030 للاهتمام بكل أطراف الشعب وتسخير كل امكانياتها لتنمية المواطن السعودي بكل فئاته ومن أهم العناصر التي تساعد في تحقيق هذه الرؤية عنصر التدريب الذي يعد أهم الطرق الرئيسية للحصول على الموارد البشرية المناسبة كما ونوعا حيث أنه يقوم بتزويد الفرد بالمعارف والمهارات الفنية اللازمة لأداء الأعمال بفاعلية وكفاءة مما ينعكس إيجابيا على الأداء العام لمؤسسات المملكة.

ويعرف التدريب بأنه تصميم عملية مستمرة ومنظمة بهدف مساعدة الأفراد على اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات الهامة لتطوير الأداء لواجبات الوظائف التي يشغلونها (<http://mawdoo3.com>) ايضا يعرف بأنه تخطيط وتنظيم الجهد لتزويد الموارد البشرية بالمنظمة بمعارف معينة وتحسين وتطوير وتنمية مهاراتها وقدراتها وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل إيجابي وفقا لمصالحهم ومصلحة المنظمة من خلال رفع إنتاجيتها بشكل عام. (عبد الباري وآخرون -2010)

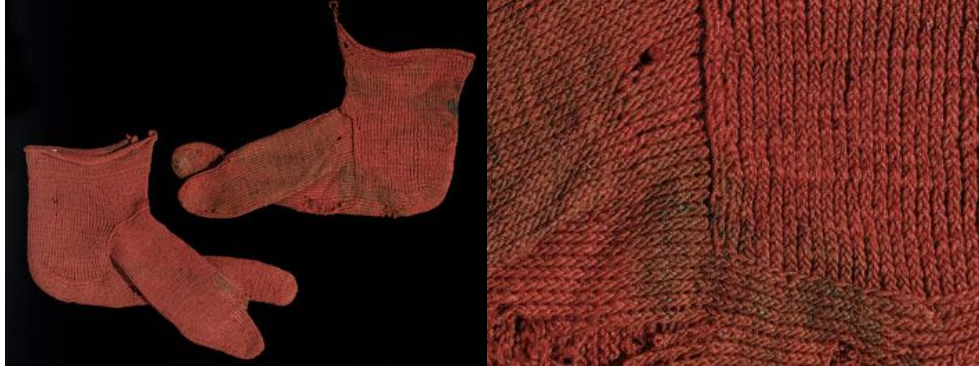
ويعتبر التريكو اليدوي أحد التقنيات المستخدمة لإنتاج الأقمشة من خيوط الغزل أو الصوف، على عكس النسيج، فلا يتطلب التريكو أنوال أو غيرها من المعدات الكبيرة.

أيضا يعد أحد أقدم الفنون التي ابتدعها الإنسان حيث ترجع أصولها إلى فترات ما قبل الميلاد، ويعتبر المصريون القدماء أول من استخدم هذا الأسلوب في صناعة بعض ملابسهم ومكملاتها، فقد تم العثور على أقدم قطعة قماش من التريكو بأحد المقابر المصرية القديمة، وهي عبارة عن زوج من الجوارب ، والتي تم اكتشافها في القرن الرابع وهي محفوظة في متحف ألبرت وفيكتوريا، والتي تعبر عن دقة فنية رائعة ، حيث تم تنفيذها بتركيبة رائعة من الألوان المختلفة.

(Tissus d'Égypte: témoins du monde arabe, 1994)



صورة رقم (1)



<https://www.vam.ac.uk/articles/the-history-of-hand-knitting>

أبضا وجد بعض القطع الأثرية عبارة عن جوارب إصبع القدم والتي ترجع إلى العصر الروماني في مصر في القرن الثالث الميلادي، ولقد تم صنعها بأسلوب الغرز القبطية والتي تتميز بدقة متناهية. ولقد أرجعت معظم الدوريات والأدبيات تاريخ التريكو إلى الشرق الأوسط، ومن هناك انتشرت إلى أوروبا عبر طرق التجارة المتوسطية ثم إلى الأميركتين مع الاستعمار الأوروبي. وأقدم القطع المعروفة للتريكو في أوروبا تم صنعها عن طريق أحد صانعي الملابس المسلمين والتي تم توظيفه بواسطة عائلات ملكية مسيحية إسبانية. (Hubert-2010) وهذه القطع تظهر مستوى مهارتهم اليدوية العالية في صناعة التريكو ولقد تم اكتشافها في المقابر في دير سانتا ماريا لا ريال دي لاس هويلغاس، وهو دير ملكي يقع بالقرب من بورغوس بإسبانيا. ومن بينها أغشية الوسائد المحبوكة والقفازات الموجودة في مقبرة الأمير فرناندو دي لا سيردا، الذي توفي في عام 1275. وكان غطاء وسادة صنع من الحرير وتكون من 20 غرزة في البوصة. ولقد كتب عليها بالعربية كلمة البركة ("البركات") بالخط الكوفي المنمق. (Rutt,2003). ولقد صورت العديد من اللوحات من أوروبا مريم العذراء وهي تقوم بحياكة التريكو وتاريخها من القرن الرابع عشر، بما في ذلك سيدة الحياكة التي كتبها توماسو مودينا (حوالي 1325-1375) ولوحة زيارة الملائكة، من الجناح الأيمن لـ Buxtehude Altar، 1400-1410، سيد بيرترام من ميندين.

صورة رقم (2)



<https://unbornwordoftheday.com/2011/02/02/mary-sewing-from-swaddling-clothes-to-seamless-garment/>



ولقد تطورت حرفة التريكو مع بداية الثورة الصناعية في أوروبا من حيث الأدوات حيث كانت إبر التريكو تصنع من العظم أو الخشب والتي انتجت غرز سميكة ثم تطورت بعد ذلك لتصنع من الصلب فأصبحت تعطي إنتاجاً من قماش التريكو أكثر كثافة في الغرز وبدرجة انتظام أعلى، ثم تطورت هذه الحرفة لتصبح صناعة الية الإنتاج والتي بدأت في عام 1589م على يد المخترع الإنجليزي ويليام لي William Lee حيث اخترع أول ماكينة تريكو مسطحة لإنتاج الجوارب والتي كان معدل إنتاجها يصل إلى عشر أضعاف العملية اليدوية في ذلك الحين. وكانت تستطيع إنتاج (8) غرز/البوصة ثم طور ويليام لي ماكينة لتنتج (20) غرزة/بوصة وحالياً يعتبر متوسط عدد الغرز المنتجة حوالي (28) غرزة/البوصة، والجدير بالذكر أن الماكينات الحالية مازالت تتبع الأسس العامة لتقييم ماكينة ويليام لي.

وتعتبر عوادم الأقمشة من الخامات التي يمكن إعادة تدويرها وتوظيفها في تصميمات يمكن تنفيذها بأسلوب التريكو اليدوي، والذي سوف يقلل من مشكلة التلوث والتي لا تزال مستمرة برغم كل التقدم التكنولوجي، ولقد تعددت الدراسات التي تناولت الاستفادة من عوادم الأقمشة مثل دراسة (بنجابي - ٢٠٠٨) والتي هدفت إلى إعادة تدوير أقمشة الجوت وتوظيفها في مجال الملابس ومكملاتها، أيضاً كلا من دراسة (السرطان - 2011) ودراسة (بارك و السيد - ٢٠٠٨) والتي اهتمت بإعادة تدوير مخلفات صناعة الملابس من عوادم وبقايا الأقمشة والخامات المساعدة والتي هدفت إلى تقليل تكلفة الإنتاج وزيادة أرباح المصنع، أيضاً دراسة كل من (النويهي - ٢٠٠٤) ودراسة (ماضي - ٢٠١٣) والتي اتفقتا إلى دراسة الإمكانيات التشكيلية لبقايا الأقمشة كمصدر للتصميم علي المانيكان لإنتاج ملابس للفتيات وذلك باختبار بقايا الأقمشة ذات الخواص المتشابهة والملائمة لتشكيل التصميمات المقترحة، أيضاً اتفقت مع دراسة (خضير - 2015) والتي هدفت إلى الاستفادة من عوادم مصانع الملابس والنسيج وإعادة تدويرها كنوع من المشاركة في الحد من التلوث البيئي الناتج عن هذه المخلفات وذلك من خلال أعمال التريكو اليدوي المنتجة من عوادم أقمشة التريكو. ولتحقيق هذا الهدف تم تجميع العديد من عوادم القص لقماش التريكو المتنوعة من مصانع الملابس الجاهزة وتم تحديد أشكال القطع والتي سيتم تنفيذها) طاقة والكيفية وشراب القدم) وتم استخدام الغرزة المقلوقة وغرزة الجرسية وغرزة البليسية 1 / 1

لذا فترى الباحثان أنه يمكن من خلال البحث القائم إيجاد فرص لتعليم فئة الصم فن التريكو لتنمية قدراتهم المهارية بالمجال الفني للدخول به إلى عالم ريادة الأعمال بإنتاج سلع وخدمات متميزة في السوق، وتوليد فرص عمل حر بما يناسب هؤلاء الفئة، وتوظيف الموارد البشرية والمادية، تحقيقاً لرؤية المملكة 2030، والتي تشجع برامج التعليم والتدريب للعنصر البشري وتعزز الريادة للقيام بأنشطة مختلفة محلية من خلال الإبداع والابتكار، للوصول إلى المنافسة والتفوق، وتحقيق الجانب المادي لهم. وقد اختير فن التريكو لما يمتاز به من الراحة عند استخدامه مما يرفع كفاءة أدائه الوظيفي، وقدرته العالية على امتصاص الماء، وله خاصية نفاذية الهواء لتوفير قدر مناسب من التهوية للجسم، فهو يرتبط بالنشاط الحركي للإنسان في الحياة اليومية، وله أشكال ذات قيمة جمالية.

لذا فيسعى البحث الحالي إلى إكساب الطالبات الصموات مهارة فن التريكو لتنفيذ منتجات ملبسية متعددة من عوادم الأقمشة لإنتاج سلع جديدة متميزة في السوق المحلي بأسلوب التريكو اليدوي، وتنمية اقتصاد البلاد في مجال صناعة المنتجات الملبسية بأنامل شبابه المبدعة من فئة الصم، لتحويلهم من فئة مستهلكة إلى فئة منتجة مبدعة محققة ذاتها وقادرة على تحمل المسؤولية، وخفض السلوكيات السلبية التي تعيقهم عن الالتحاق ببعض الأعمال وتحقيق الأمن والاستقرار النفسي لهم.

### مشكلة البحث

تتميز الطالبات الصموات بقدرات عالية في تنفيذ الأعمال اليدوية وكذلك دافعتين للإنجاز بهذه الفنون عالية الاندرة تدريبهن على عدد من المهارات اليدوية مثل فن التريكو شكل حجر عثرة في خلق فرص عمل ثمينة لهم رغم أهميته لدخولهن مجال ريادة الأعمال وتحقيق عائد مادي يحولهن من طاقة مستهلكة إلى طاقة منتجة فعالة بالمجتمع، والذي يتفق كلياً مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030م. والتي تسعى إلى تطوير مهارات المواطنين وخاصة فئة الصم والتي تساعدهم في الاعتماد على النفس لمواجهة حياتهم العملية وتحسين قدراتهم على الاتصال والتغلب على المعوقات والارتقاء بقدراتهم كما توفر فرصاً ملائمة لهم للعمل ومساعدتهم في التكيف مع المجتمع. وتحقيق توافق نفسي مهني بشكل مرضي.

ولقد نما الى فكر الباحثان استخدام عوادم الاقمشة المتخلفة من مراحل صناعة الملابس كخامة اساسية في انتاج الملابس المنتجة بأسلوب التريكو اليدوي وذلك للارتقاء بمستوى الانتاجية من خامات متاحة باقل تكلفة وافضل جودة.

ولقد تبلورت مشكلة البحث في تساؤلات البحث:

- ما فاعلية التدريب في إكساب معارف فن التريكو اليدوي؟
- ما فاعلية التدريب في إكساب المهارات الأساسية الخاصة بفن التريكو اليدوي؟
- ما امكانية تنفيذ منتجات ملابس من عوادم الأقمشة ؟
- ما اتجاه الفتيات الصموات نحو تعلم فن التريكو؟

#### أهداف البحث

- تحصيل الفتيات الصموات لمعارف فن التريكو اليدوي.
- اكساب الفتيات الصموات مهارات فن التريكو اليدوي.
- توظيف فن التريكو اليدوي في تنفيذ منتجات ملابس باستخدام عوادم الاقمشة .
- تكوين اتجاه ايجابي لدى المتدربات من الفتيات الصموات نحو تعلم فن.

#### أهمية البحث

- يعتبر البحث استجابة لرؤية المملكة 2030 في تشجيع ريادة الاعمال.
- المساهمة في تحقيق أهداف المملكة بتنمية اقتصادية في مجال الفنون الجميلة بأنامل الشباب المبدعة.
- يساهم البحث في تنمية المهارات اليدوية والإبداعية للفتيات الصموات.
- يعد البحث أحد آليات الاستفادة من عوادم الاقمشة في تنفيذ منتجات ملابس متعددة.
- قد يساهم البحث في تخلص الفتيات الصموات من مشاعر العزلة ويعمل على اندماجهم في المجتمع.
- يمكن تضمينه كأحد المشاريع الصغيرة التي تساهم في زيادة دخل الأسرة.

#### فروض البحث

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المتدربات في التطبيق القبلي والبعدي لفن التريكو لتنفيذ منتجات ملابس من عوادم الأقمشة لصالح التطبيق البعدي "الفاعلية".
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المتدربات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المتدربات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المهاري لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المتدربات الصم في اتجاههم نحو تعلم فن التريكو لإنتاج منتجات ملابس من عوادم الأقمشة قبل تطبيق التدريب وبعده لصالح التطبيق البعدي.

#### منهج البحث

اتبع البحث المنهج شبه التجريبي والذي يقوم بدراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير، ويحاول تعظيم كلاً من الصدق الداخلي والخارجي .

#### مصطلحات البحث

فعالية :

- هي التمكن من إحداث تأثير ما .

<https://www.alukah.net/social/0/108668/>

• درجة تحقق الاهداف وتعرف كذلك بانها درجة التطابق بين الاهداف التنظيمية والنتائج المتحققة.  
<http://dictionary.reference.com/browse/effectiveness>

تدريب:

- في اللغة العربية يعرف بالتعويد والتأديب والتمرين فيقال درب الخيل أي أدبه وعلمه ومرنه .  
(عشوش -2007م)
- نشاط علمي يهدف إلى صفّل المعارف وتنمية الكفاءات وتغيير السلوكيات . (عمران - 2007م)  
فن التريكو:
- وتعرف باسمها الفرنسي التريكو. وهي وسيلة لحبك الخيوط وتحويلها إلى قماش. والقماش المحبك يتكون من صفوف الحلقات المتتالية والتي تعرف بالغرز، ومع تقدم صف الحلقات أثناء الحياكة تسحب حلقة جديدة عبر الحلقات القديمة. (النواوي وخلف-2019)
- الصموات Mute Deaf :
- تعرف (شقيـر-2000) الأصم على أنه هو ذلك الشخص الذي فقد قدرته السمعية في السنوات الثلاث الأولى من عمره، أي هو الشخص الذي فقد حاسة السمع منذ أو قبل ولادته أو تعلمه مهارة الكلام إلى درجة عدم القدرة على سماع الكلام المنطوق ، ومضطر لاستخدام لغة الإشارة أو الشفاه أو غيرها من طرق التواصل مع الآخرين .
- ايضا يعرفه (كاشف -2004) بأنهم ضعاف السمع ، والذين يحتاجون في تعلمهم إلى ترتيبات خاصة، أو تبسيـرات غير ضرورية في كل المواقف التعليمية التي تستخدم للصم، كما أن لديهم بعض من اللغة والكلام الطبيعي.
- عوادم الاقمشة Leftover of Fabrics:
- نتاج عملية القص الناتج من تشييق مقاسات مختلفة من الباترونات (الماركر) (سلام وحسن وعلي-2004)
- هي الفضلات الخاصة بالإنتاج الكمي للملابس والمفروشات ذات أبعاد مختلفة ناتجة عن تشكيل القماش(الباترون) وهي مساحات متنوعة .(عطية-2012)

### حدود البحث

- حدود زمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1439- 1440 هـ .
- حدود مكانية: كلية التصميم والفنون بجامعة جدة ، المملكة العربية السعودية .
- حدود بشرية: تكونت عينة الدراسة الحالية من (15) مفردة من الفتيات الصموات بكلية التصميم والفنون، لإكسابهن مهارات فن التريكو، وقد تم اختيار العينة بطريقة عمدية.

### أدوات البحث

- اختبار تحصيلي (قبلي / بعدي) لقياس المعارف المتضمنة في التدريب.
- اختبار تطبيقي مهاري (قبلي / بعدي) لقياس المهارات المتضمنة في التدريب .
- مقياس تقدير لتقييم نتائج التدريب وذلك لقياس المهارات التي يحتويها التدريب .
- استمارة قياس اتجاهات الفتيات الصموات نحو تعلم فن التريكو لإنتاج منتجات ملبسية من عوادم الأقمشة.

### صدق وثبات أدوات البحث

صدق وثبات الاختبار المعرفي :

1- الصدق :

يتعلق موضوع صدق الاختبار بما يقيسه الاختبار وإلى أي حد ينجح في قياسه .  
الصدق المنطقي :

- تم عرض الاختبار المعرفي على لجنة تحكيم من الأساتذة المتخصصين بغرض التأكد من مدى سهولة ووضوح عبارات الاختبار ، وارتباط الأهداف بأسئلة الاختبار ، وقد أجمع المحكمين على صلاحية الاختبار المعرفي للتطبيق مع إبداء بعض المقترحات ، وقد تم تعديل الآتي بناءً على مقترحاتهم .

2- الثبات :

يقصد بالثبات أن يكون الاختبار منسقاً فيما يعطي من النتائج ، وقد تم حساب معامل ثبات الاختبار المعرفي بالطرق الآتية :

أ- الثبات باستخدام التجزئة النصفية :

تم التأكد من ثبات الاختبار المعرفي باستخدام طريقة التجزئة النصفية ، وكانت قيم معامل الارتباط 0.773 – 0.865 ، وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01 لاقترب هذه القيمة من الواحد الصحيح ، مما يدل على ثبات الاختبار المعرفي .

ب- ثبات معامل ألفا :

وجد أن معامل ألفا = 0.821 ، وهي قيمة مرتفعة وهذا دليل على ثبات الاختبار المعرفي عند مستوى 0.01 لاقترب القيمة من الواحد الصحيح ، والجدول التالي يوضح قيم الثبات وجميعها دال عند مستوى 0.01 .

جدول ( 1 ) ثبات الاختبار المعرفي

| معامل ألفا   |        | التجزئة النصفية |        |
|--------------|--------|-----------------|--------|
| قيم الارتباط | الدالة | قيم الارتباط    | الدالة |
| 0.821        | 0.01   | 0.773 – 0.865   | 0.01   |

ثبات الاختبار المعرفي

صدق وثبات الاختبار التطبيقي المهاري :

1- الصدق :

الصدق المنطقي : تم عرض الاختبار على مجموعة من الأساتذة المتخصصين وأقرروا جميعاً بصلاحيته للتطبيق.

2- الثبات :

ثبات المصححين :

يمكن الحصول على معامل ثبات المصححين بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي يعطيها مصححان أو أكثر لنفس الأفراد أو لنفس الاختبارات ، وبعبارة أخرى فإن كل مفحوص يحصل على درجتين أو أكثر من تصحيح اختبار واحد ، وقد تم حساب ثبات الاختبار التطبيقي وذلك بتقويم العينات التي قامت بعملها المتدربات . وتم التصحيح بواسطة ثلاثة من الأساتذة المحكمين وذلك باستخدام بطاقة الملاحظة ومقياس التقدير في عملية التقويم وقام كل مصحح بعملية التقويم بمفرده .

وقد تم حساب معامل ارتباط بين الدرجات الثلاث التي وضعها المصححين (س ، ص ، ع) للاختبار التطبيقي البعدي باستخدام معامل ارتباط الرتب لكل عينة على حدة والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول ( 2 ) معامل الارتباط بين المصححين للاختبار المهاري

| المصححين | بطاقة الملاحظة ككل | مقياس التقدير ككل |
|----------|--------------------|-------------------|
| س ، ص    | 0.937              | 0.831             |
| س ، ع    | 0.893              | 0.728             |
| ص ، ع    | 0.774              | 0.951             |

يتضح من الجدول السابق ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين المصححين ، وهي قيم دالة عند مستوى 0.01 لاقتربها من الواحد الصحيح ، مما يدل على ثبات الاختبار التطبيقي الذي يقيس الأداء المهاري ، كما يدل أيضاً على ثبات بطاقة الملاحظة ومقياس التقدير وهي أداتا تصحيح الاختبار المهاري . استبيان اتجاه طالبات الصم نحو تعلم فن التريكو لإنتاج منتجات ملبسية من عوادم الأقمشة :



صدق استبيان :

يقصد به قدرة الاستبيان على قياس ما وضع لقياسه .  
الصدق باستخدام الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان :  
تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين  
درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول ( 3 ) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة الاستبيان

| م- | الارتباط | الدالة | م-  | الارتباط | الدالة |
|----|----------|--------|-----|----------|--------|
| -1 | 0.909    | 0.01   | -7  | 0.779    | 0.01   |
| -2 | 0.714    | 0.01   | -8  | 0.603    | 0.05   |
| -3 | 0.852    | 0.01   | -9  | 0.640    | 0.05   |
| -4 | 0.792    | 0.01   | -10 | 0.803    | 0.01   |
| -5 | 0.628    | 0.05   | -11 | 0.925    | 0.01   |
| -6 | 0.888    | 0.01   | -12 | 0.735    | 0.01   |

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (0.01 ، 0.05) لاقتربها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس عبارات الاستبيان .

الوثبات :

يقصد بالوثبات reability دقة الاختبار في القياس والملاحظة ، وعدم تناقضه مع نفسه ، واتساقه واطراده فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوص ، وهو النسبة بين تباين الدرجة على المقياس التي تشير إلى الأداء الفعلي للمفحوص ، و تم حساب الوثبات عن طريق :

1- معامل الفا كرونباخ Alpha Cronbach

2- طريقة التجزئة النصفية Split-half

جدول ( 4 ) قيم معامل الوثبات للاستبيان

| معامل الفا | التجزئة النصفية |
|------------|-----------------|
| 0.911      | 0.950 – 0.862   |

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الوثبات : معامل الفا ، التجزئة النصفية ، دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على ثبات الاستبيان .

## نتائج البحث

### الفرض الأول :

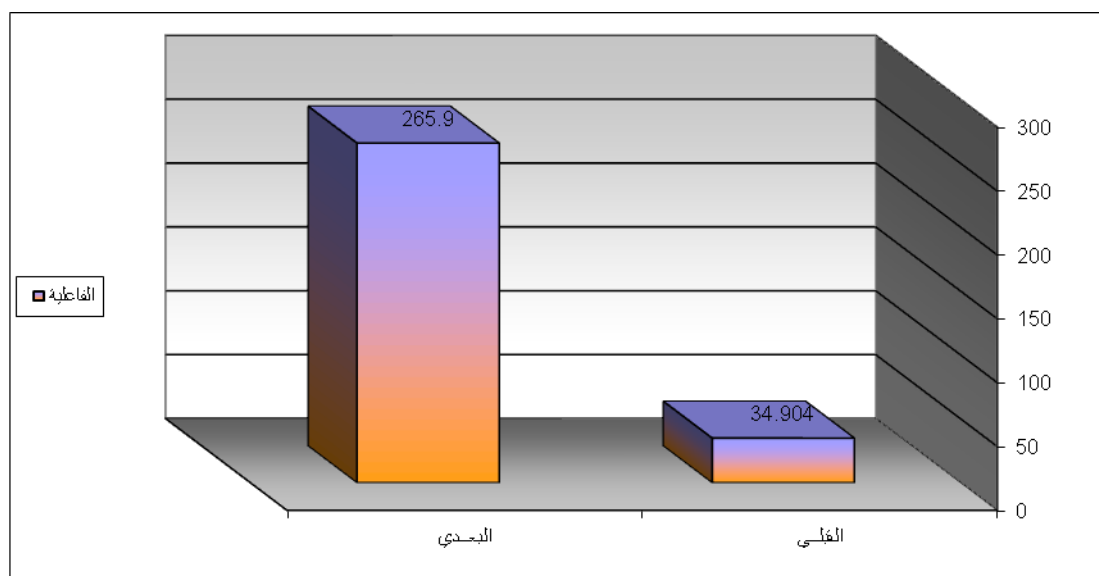
ينص الفرض الأول على ما يلي :

"توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المتدربات في التطبيق القبلي والبعدي لفن التريكو لتنفيذ منتجات ملابس من عوادم الأقمشة لصالح التطبيق البعدي""الفاعلية".  
أو

التدريب على فن التريكو لتنفيذ منتجات ملابس من عوادم الأقمشة له فاعلية في تعلم المتدربات .  
وللتحقق من هذا الفرض تم تطبيق اختبار "ت" والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول ( 5 ) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المتدربات في التطبيق القبلي والبعدي لفن التريكو لتنفيذ منتجات ملابسية من عوادم الأقمشة

| الفاعلية | المتوسط الحسابي "م" | الانحراف المعياري "ع" | عدد أفراد العينة "ن" | درجات الحرية "د.ح" | قيمة ت | مستوى الدلالة واتجاهها |
|----------|---------------------|-----------------------|----------------------|--------------------|--------|------------------------|
| القبلي   | 34.904              | 4.041                 | 15                   | 14                 | 39.558 | 0.01                   |
| البعدي   | 265.900             | 9.667                 |                      |                    |        | لصالح البعدي           |



شكل ( 1 ) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المتدربات في التطبيق القبلي والبعدي لفن التريكو لتنفيذ منتجات ملابسية من عوادم الأقمشة

يتضح من الجدول ( 5 ) والشكل ( 1 ) أن قيمة "ت" تساوي "39.558" وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "265.900" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "34.904" ، مما يشير إلى وجود فروق حقيقية بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي .

$$\text{ولمعرفة حجم التأثير تم تطبيق معادلة ايتا : } t = \text{قيمة (ت)} = 39.558 , df = \text{درجات الحرية} = 14$$

$$n^2 = \frac{t^2}{t^2 + df} = 0.99$$

وبحساب حجم التأثير وجد إن  $n^2 = 0.99$

$$d = \frac{2 \sqrt{n^2}}{\sqrt{1-n^2}} = 19.8$$

ويتحدد حجم التأثير ما إذا كان كبيراً أو متوسطاً أو صغيراً كالاتي :

0.2 = حجم تأثير صغير

0.5 = حجم تأثير متوسط

0.8 = حجم تأثير كبير

وهذا يعني أن حجم التأثير كبير ، وبذلك يتحقق الفرض الأول .

**الفرض الثاني :**

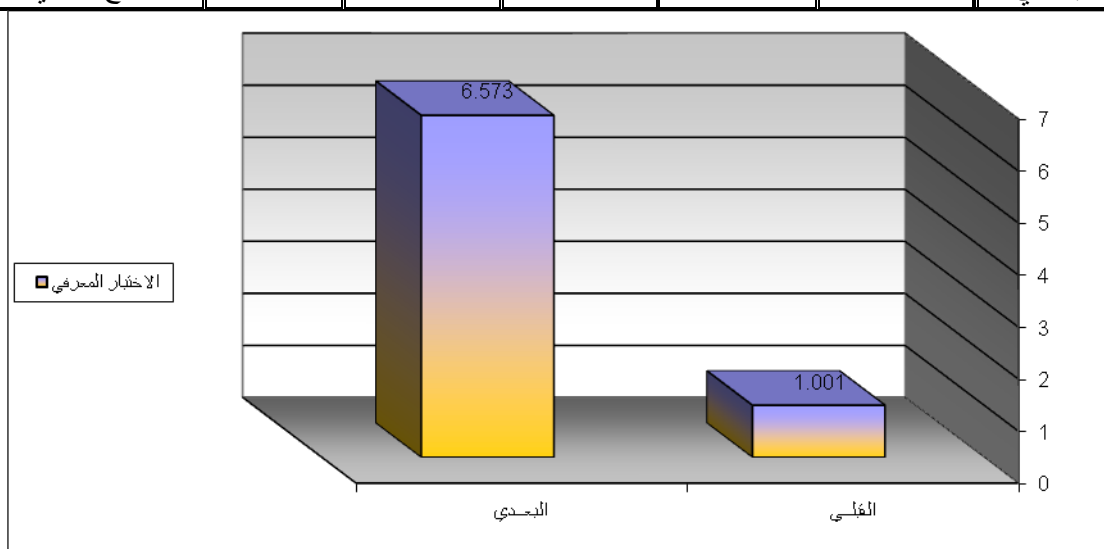
ينص الفرض الثاني على ما يلي :

"توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المتدربات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار "ت" والجدول التالي يوضح ذلك :

**جدول ( 6 ) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المتدربات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي**

| الاختبار المعرفي | المتوسط الحسابي "م" | الانحراف المعياري "ع" | عدد أفراد العينة "ن" | درجات الحرية "د.ح" | قيمة ت | مستوى الدلالة واتجاهها |
|------------------|---------------------|-----------------------|----------------------|--------------------|--------|------------------------|
| القبلي           | 1.001               | 0.723                 | 15                   | 14                 | 4.320  | 0.01                   |
| البعدي           | 6.573               | 1.638                 |                      |                    |        | لصالح البعدي           |



**شكل ( 2 ) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المتدربات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي**

يتضح من الجدول ( 6 ) والشكل ( 2 ) أن قيمة "ت" تساوي "4.320" للاختبار المعرفي ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "6.573" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "1.001" ، وبذلك يتحقق الفرض الثاني .

**الفرض الثالث :**

ينص الفرض الثالث على ما يلي :

"توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المتدربات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المهاري لصالح التطبيق البعدي".

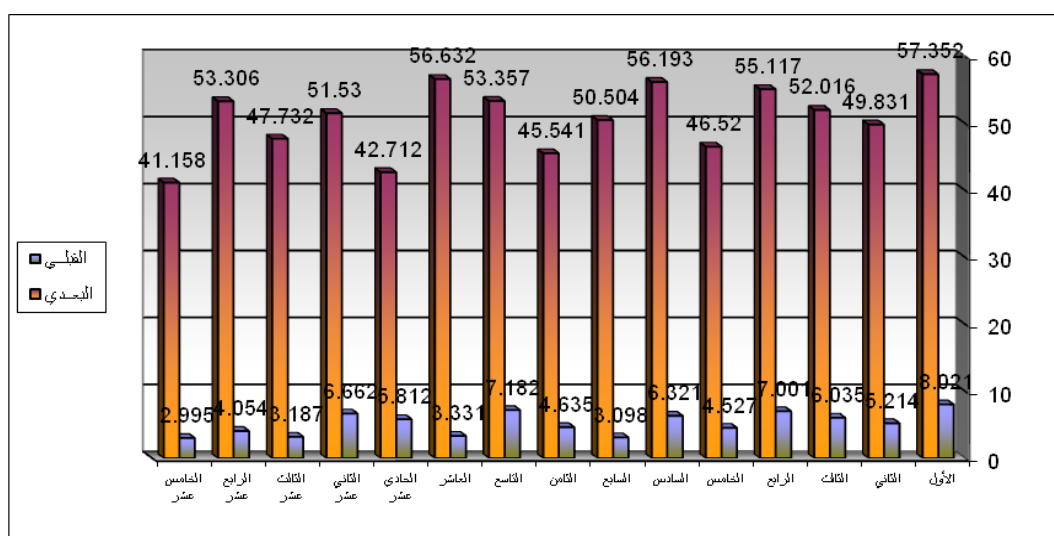
وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار "ت" والجداول التالية توضح ذلك :

جدول ( 7 ) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المتدربات في  
التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المهاري "بطاقة الملاحظة"

| بطاقة الملاحظة     | المتوسط الحسابي "م" | الانحراف المعياري "ع" | عدد أفراد العينة "ن" | درجات الحرية "د.ح" | قيمة ت | مستوى الدلالة واتجاهها |
|--------------------|---------------------|-----------------------|----------------------|--------------------|--------|------------------------|
| التصميم الأول      |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 8.021               | 2.012                 | 15                   | 14                 | 29.123 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 57.352              | 4.663                 |                      |                    |        |                        |
| التصميم الثاني     |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 5.214               | 1.669                 | 15                   | 14                 | 24.359 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 49.831              | 3.352                 |                      |                    |        |                        |
| التصميم الثالث     |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 6.035               | 1.470                 | 15                   | 14                 | 26.058 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 52.016              | 5.061                 |                      |                    |        |                        |
| التصميم الرابع     |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 7.001               | 2.021                 | 15                   | 14                 | 28.559 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 55.117              | 4.888                 |                      |                    |        |                        |
| التصميم الخامس     |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 4.527               | 1.335                 | 15                   | 14                 | 22.993 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 46.520              | 3.912                 |                      |                    |        |                        |
| التصميم السادس     |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 6.321               | 1.336                 | 15                   | 14                 | 30.357 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 56.193              | 4.081                 |                      |                    |        |                        |
| التصميم السابع     |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 3.098               | 1.285                 | 15                   | 14                 | 27.403 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 50.504              | 5.789                 |                      |                    |        |                        |
| التصميم الثامن     |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 4.635               | 1.254                 | 15                   | 14                 | 21.657 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 45.541              | 4.021                 |                      |                    |        |                        |
| التصميم التاسع     |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 7.182               | 1.759                 | 15                   | 14                 | 25.552 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 53.357              | 5.490                 |                      |                    |        |                        |
| التصميم العاشر     |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 3.331               | 1.954                 | 15                   | 14                 | 26.650 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 56.632              | 5.005                 |                      |                    |        |                        |
| التصميم الحادي عشر |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 5.812               | 1.258                 | 15                   | 14                 | 27.721 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 42.712              | 4.606                 |                      |                    |        |                        |



| التصميم الثاني عشر            |        |    |    |        |         |        |
|-------------------------------|--------|----|----|--------|---------|--------|
| 0.01                          | 25.456 | 14 | 15 | 1.442  | 6.662   | القبلي |
| لصالح البعدي                  |        |    |    | 4.778  | 51.530  | البعدي |
| التصميم الثالث عشر            |        |    |    |        |         |        |
| 0.01                          | 23.309 | 14 | 15 | 1.953  | 3.187   | القبلي |
| لصالح البعدي                  |        |    |    | 4.058  | 47.732  | البعدي |
| التصميم الرابع عشر            |        |    |    |        |         |        |
| 0.01                          | 29.029 | 14 | 15 | 1.357  | 4.054   | القبلي |
| لصالح البعدي                  |        |    |    | 4.322  | 53.306  | البعدي |
| التصميم الخامس عشر            |        |    |    |        |         |        |
| 0.01                          | 28.062 | 14 | 15 | 1.001  | 2.995   | القبلي |
| لصالح البعدي                  |        |    |    | 3.996  | 41.158  | البعدي |
| المجموع الكلي لبطاقة الملاحظة |        |    |    |        |         |        |
| 0.01                          | 43.772 | 14 | 15 | 6.201  | 78.075  | القبلي |
| لصالح البعدي                  |        |    |    | 16.332 | 759.501 | البعدي |



شكل ( 3 ) يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات المتدربات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المهاري "بطاقة الملاحظة"

يتضح من الجدول ( 7 ) والشكل ( 3 ) الآتي :

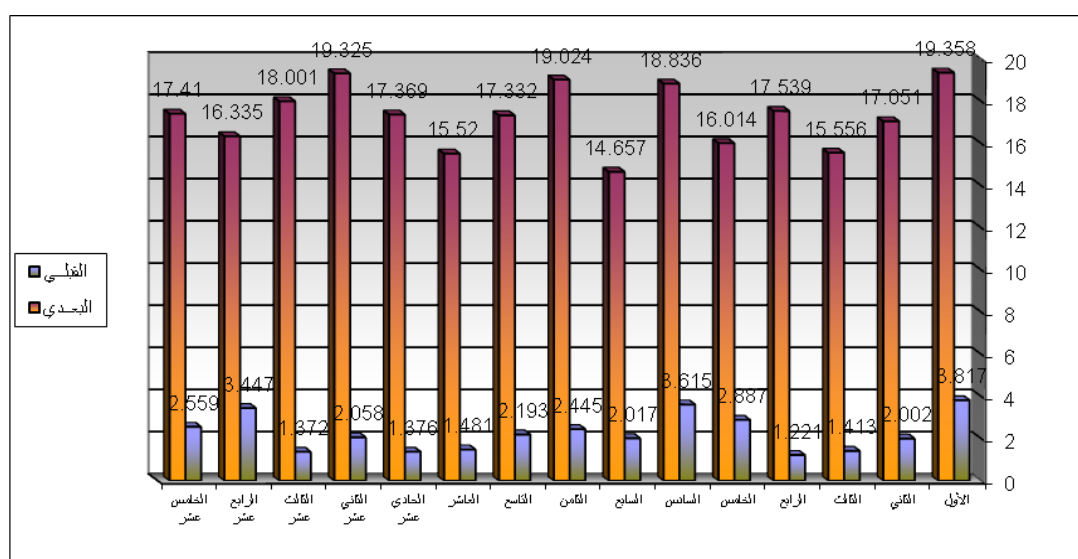
- 1- أن قيمة "ت" تساوي "29.123" للتصميم الأول ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "57.352" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "8.021" .
- 2- أن قيمة "ت" تساوي "24.359" للتصميم الثاني ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "49.831" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "5.214" .

- 3- أن قيمة "ت" تساوي "26.058" للتصميم الثالث ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "52.016" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "6.035" .
- 4- أن قيمة "ت" تساوي "28.559" للتصميم الرابع ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "55.117" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "7.001" .
- 5- أن قيمة "ت" تساوي "22.993" للتصميم الخامس ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "46.520" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "4.527" .
- 6- أن قيمة "ت" تساوي "30.357" للتصميم السادس ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "56.193" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "6.321" .
- 7- أن قيمة "ت" تساوي "27.403" للتصميم السابع ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "50.504" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "3.098" .
- 8- أن قيمة "ت" تساوي "21.657" للتصميم الثامن ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "45.541" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "4.635" .
- 9- أن قيمة "ت" تساوي "25.552" للتصميم التاسع ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "53.357" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "7.182" .
- 10- أن قيمة "ت" تساوي "26.650" للتصميم العاشر ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "56.632" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "3.331" .
- 11- أن قيمة "ت" تساوي "27.721" للتصميم الحادي عشر ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "42.712" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "5.812" .
- 12- أن قيمة "ت" تساوي "25.456" للتصميم الثاني عشر ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "51.530" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "6.662" .
- 13- أن قيمة "ت" تساوي "23.309" للتصميم الثالث عشر ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "47.732" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "3.187" .
- 14- أن قيمة "ت" تساوي "29.029" للتصميم الرابع عشر ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "53.306" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "4.054" .
- 15- أن قيمة "ت" تساوي "28.062" للتصميم الخامس عشر ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "41.158" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "2.995" .
- 16- أن قيمة "ت" تساوي "43.772" للمجموع الكلي لبطاقة الملاحظة ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "759.501" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "78.075" .

جدول ( 8 ) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المتدربات في  
التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المهاري "مقياس التقدير"

| مقياس التقدير      | المتوسط الحسابي "م" | الانحراف المعياري "ع" | عدد أفراد العينة "ن" | درجات الحرية "د.ح" | قيمة ت | مستوى الدلالة واتجاهها |
|--------------------|---------------------|-----------------------|----------------------|--------------------|--------|------------------------|
| التصميم الأول      |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 3.817               | 1.404                 | 15                   | 14                 | 14.532 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 19.358              | 2.519                 |                      |                    |        |                        |
| التصميم الثاني     |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 2.002               | 1.499                 | 15                   | 14                 | 13.647 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 17.051              | 2.103                 |                      |                    |        |                        |
| التصميم الثالث     |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 1.413               | 1.247                 | 15                   | 14                 | 11.986 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 15.556              | 1.988                 |                      |                    |        |                        |
| التصميم الرابع     |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 1.221               | 1.519                 | 15                   | 14                 | 14.419 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 17.539              | 2.041                 |                      |                    |        |                        |
| التصميم الخامس     |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 2.887               | 1.634                 | 15                   | 14                 | 11.118 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 16.014              | 2.587                 |                      |                    |        |                        |
| التصميم السادس     |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 3.615               | 1.283                 | 15                   | 14                 | 13.314 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 18.836              | 2.361                 |                      |                    |        |                        |
| التصميم السابع     |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 2.017               | 1.379                 | 15                   | 14                 | 10.885 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 14.657              | 1.441                 |                      |                    |        |                        |
| التصميم الثامن     |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 2.445               | 1.001                 | 15                   | 14                 | 14.459 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 19.024              | 2.559                 |                      |                    |        |                        |
| التصميم التاسع     |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 2.193               | 1.632                 | 15                   | 14                 | 12.870 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 17.332              | 1.380                 |                      |                    |        |                        |
| التصميم العاشر     |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 1.481               | 1.287                 | 15                   | 14                 | 11.968 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 15.520              | 1.291                 |                      |                    |        |                        |
| التصميم الحادي عشر |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 1.376               | 1.459                 | 15                   | 14                 | 14.402 | 0.01 لصالح البعدي      |
| البعدي             | 17.369              | 1.557                 |                      |                    |        |                        |
| التصميم الثاني عشر |                     |                       |                      |                    |        |                        |
| القبلي             | 2.058               | 1.225                 | 15                   | 14                 | 15.518 | 0.01                   |

|                              |         |       |    |    |              |
|------------------------------|---------|-------|----|----|--------------|
| البعدي                       | 19.325  | 2.041 |    |    | لصالح البعدي |
| التصميم الثالث عشر           |         |       |    |    |              |
| القبلي                       | 1.372   | 1.305 | 15 | 14 | 0.01         |
| البعدي                       | 18.001  | 2.172 |    |    | لصالح البعدي |
| التصميم الرابع عشر           |         |       |    |    |              |
| القبلي                       | 3.447   | 1.005 | 15 | 14 | 0.01         |
| البعدي                       | 16.335  | 2.221 |    |    | لصالح البعدي |
| التصميم الخامس عشر           |         |       |    |    |              |
| القبلي                       | 2.559   | 1.371 | 15 | 14 | 0.01         |
| البعدي                       | 17.410  | 3.514 |    |    | لصالح البعدي |
| المجموع الكلي لمقياس التقدير |         |       |    |    |              |
| القبلي                       | 33.903  | 3.559 | 15 | 14 | 0.01         |
| البعدي                       | 259.327 | 8.712 |    |    | لصالح البعدي |



شكل ( 4 ) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المتدربات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المهاري "مقياس التقدير"

يتضح من الجدول ( 8 ) والشكل ( 4 ) الآتي :

- 1- أن قيمة "ت" تساوي "14.532" للتصميم الأول ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "19.358" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "3.817" .
- 2- أن قيمة "ت" تساوي "13.647" للتصميم الثاني ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "17.051" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "2.002" .
- 3- أن قيمة "ت" تساوي "11.986" للتصميم الثالث ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "15.556" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "1.413" .



- 4- أن قيمة "ت" تساوي "14.419" للتصميم الرابع ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "17.539" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "1.221" .
- 5- أن قيمة "ت" تساوي "11.118" للتصميم الخامس ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "16.014" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "2.887" .
- 6- أن قيمة "ت" تساوي "13.314" للتصميم السادس ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "18.836" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "3.615" .
- 7- أن قيمة "ت" تساوي "10.885" للتصميم السابع ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "14.657" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "2.017" .
- 8- أن قيمة "ت" تساوي "14.459" للتصميم الثامن ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "19.024" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "2.445" .
- 9- أن قيمة "ت" تساوي "12.870" للتصميم التاسع ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "17.332" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "2.193" .
- 10- أن قيمة "ت" تساوي "11.968" للتصميم العاشر ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "15.520" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "1.481" .
- 11- أن قيمة "ت" تساوي "14.402" للتصميم الحادي عشر ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "17.369" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "1.376" .
- 12- أن قيمة "ت" تساوي "15.518" للتصميم الثاني عشر ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "19.325" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "2.058" .
- 13- أن قيمة "ت" تساوي "16.619" للتصميم الثالث عشر ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "18.001" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "1.372" .
- 14- أن قيمة "ت" تساوي "10.195" للتصميم الرابع عشر ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "16.335" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "3.447" .
- 15- أن قيمة "ت" تساوي "14.359" للتصميم الخامس عشر ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "17.410" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "2.559" .
- 16- أن قيمة "ت" تساوي "36.618" للمجموع الكلي لمقياس التقدير ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "259.327" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "33.903" ، وبذلك يتحقق الفرض الثالث .

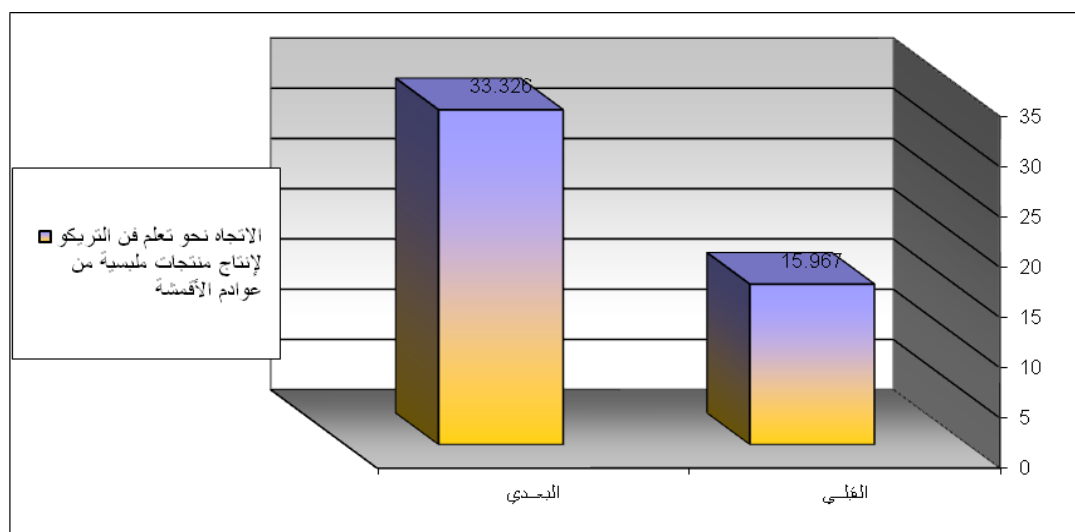
#### الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على ما يلي :

"توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المتدربات الصم في اتجاههم نحو تعلم فن التريكو لإنتاج منتجات ملابس من عوادم الأقمشة قبل تطبيق التدريب وبعده لصالح التطبيق البعدي".  
وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار "ت" والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول ( 9 ) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المتدربات الصم في اتجاههم نحو تعلم فن التريكو لإنتاج منتجات ملابس من عوادم الأقمشة قبل تطبيق التدريب وبعده

| الاتجاه نحو تعلم فن التريكو لإنتاج منتجات ملابس من عوادم الأقمشة | المتوسط الحسابي "م" | الانحراف المعياري "ع" | عدد أفراد العينة "ن" | درجات الحرية "د.ح" | قيمة ت | مستوى الدلالة واتجاهها |
|------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------------------|----------------------|--------------------|--------|------------------------|
| القبلي                                                           | 15.967              | 1.442                 | 15                   | 14                 | 14.637 | 0.01                   |
| البعدي                                                           | 33.326              | 3.067                 |                      |                    |        | لصالح البعدي           |



شكل ( 5 ) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المتدربات الصم في اتجاههم نحو تعلم فن التريكو لإنتاج منتجات ملابس من عوادم الأقمشة قبل تطبيق التدريب وبعده

يتضح من الجدول ( 9 ) والشكل ( 5 ) أن قيمة "ت" تساوي "14.637" للاتجاه نحو تعلم فن التريكو لإنتاج منتجات ملابس من عوادم الأقمشة ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق البعدي "33.326" ، بينما كان متوسط درجات المتدربات في التطبيق القبلي "15.967" ، وبذلك يتحقق الفرض الرابع .

### مخرجات البحث :

تم تنفيذ مجموعة المنتجات من عوادم الاقمشة منفذة بفن التريكو من قبل الطالبات الصموات وفيما يلي عرض للمنتجات:

|                                                                                     |                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
|    |    |
| صورة رقم (4) توضح حقيبة                                                             | صورة رقم (3) توضح حقيبة                                                              |
|  |  |
| صورة رقم (6) توضح حقيبة                                                             | صورة رقم (5) توضح حقيبة                                                              |
|  |  |
| صورة رقم (8) توضح حقيبة                                                             | صورة رقم (7) توضح حقيبة                                                              |



|                                                                                     |                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
|    |    |
| صورة رقم (10) توضيح حزام                                                            | صورة رقم (9) توضيح قبعة                                                              |
|   |   |
| صورة رقم (12) توضيح كولة                                                            | صورة رقم (11) توضيح قبعة                                                             |
|  |  |
| صورة رقم (14) توضيح شال                                                             | صورة رقم (13) توضيح حقيبة صغيرة                                                      |
|  |  |
| صورة رقم (16) معلقة                                                                 | صورة رقم (15) عقد                                                                    |



## التوصيات:

1. ضرورة تحفيز الطلاب والطالبات من الصم والبكم على التحوار، واحترام الرأي الآخر.
2. إعداد المزيد من الدراسات في مجال الملابس التي تعزز ثقة الصم بأنفسهم وإشباع حاجاتهم أثناء تنمية تلك المهارات.
3. إعداد المزيد من الدراسات الخاصة بالإستفادة من عوادم الأقمشة في مجال الملابس.
4. التأكيد على تنمية الاتجاه الايجابية لدى الطلاب والطالبات بالمؤسسات التعليمية من الصم والبكم نحو تنمية المهارات العملية، لتجنب حدوث اي قصور في دراساتهم المستقبلية.
5. دمج الطلاب والطالبات من الصم والبكم بالمؤسسات التعليمية وخاصة العملية منها.

## المراجع

1. براك ، لطفية و السيد ، سميرة ( 2008 ) . إعادة تدوير مخلفات صناعة الملابس . بحث منشور . المؤتمر الدولي الأول بالفنون التطبيقية والتوقعات المستقبلية . دمياط . جمهورية مصر العربية .
2. بنجابي ، عبير حسن ( 2008 ) . إعادة تدوير أقمشة الجوت وتوظيفها في الاستخدامات المختلفة . رسالة ماجستير - غير منشورة . كلية الاقتصاد المنزلي . جامعة أم القرى . المملكة العربية السعودية .
3. الحسن، محمد بن عبدالله ( 2011 ) . اقتصادية رصد تحليلي لواقع الصم في السعودية . الاربعاء . 26 يناير . [http://www.aleqt.com/2011/01/26/article\\_496327.html](http://www.aleqt.com/2011/01/26/article_496327.html)
4. خضير ، إيمان بهنسي ( 2015 ) . الأداء الوظيفي والجمالي لبعض أعمال التريكو اليدوي منتجة من عوادم اقمشة التريكو
- Monday, September 16, 2019, 6:22 Journal of Applied Arts & Sciences Vol 2, No 3
5. درة، عبد الباري إبراهيم والصباغ، زهير نعيم ( 2010 ) . إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين . منحنى نظمي . داروائل للنشر والتوزيع . عمان . المملكة العربية الأردنية الهاشمية .
6. الرئيس، طارق و المنيع، عثمان ( 2014 ) . الفهم القرائي و التعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني و المهني في المملكة العربية السعودية . دراسة ميدانية - مجلة التربية الخاصة والتأهيل . مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل . جمهورية مصر العربية .
7. السرحان، ثناء ( 2011 ) . تدوير بقايا الأقمشة لاستخدامها في مكملات المفروشات . مجلة بحوث التربية النوعية . جامعة المنصورة . العدد ( 23 ) . جمهورية مصر العربية .
8. سلام، عزة و حسن، ابراهيم و علي، حنان ( 2004 ) . توظيف عوادم الاقمشة بمصانع الملابس الجاهزة في عمل ملابس الاطفال . الندوة الثانية للاقتصاد المنزلي . القاهرة . جمهورية مصر العربية .
9. شقير، زينب محمود ( 2000 ) . سيكولوجية الفئات الخاصة المعوقين، القاهرة . مكتبة النهضة المصرية . القاهرة . جمهورية مصر العربية .
10. عشوش، محمد أيمن عبد اللطيف ( 2007 ) . إدارة الموارد البشرية في مواقع العمل ، الأسس العلمية والممارسات التطبيقية . كلية التجارة . جامعة القاهرة . الطبعة الأولى . جمهورية مصر العربية .
11. عطية، رحاب محمد ( 2012 ) . استخدم بقايا الأقمشة كاتجاه ابتكاري في تعلم التصميم الطباعي للمبتدئين في كليات التربية النوعية . كلية التربية النوعية بالمنصورة . المؤتمر السنوي العربي السابع والدولي الرابع
12. ادارة المعرفة وادارة رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي في مصر والوطن العربي في الفترة من 11-12 ابريل . المنصورة . جمهورية مصر العربية .
13. عمران، كامل على متولي ( 2007 ) . إدارة الموارد البشرية . كلية التجارة . جامعة القاهرة . جمهورية مصر العربية .
14. كاشف ، إيمان فؤاد ( 2004 ) . المشكلات السلوكية وتقدير الذات لدى المعاق سمعيا في ظل نظامي العزل والدمج . مجلة المعاق سمعيا دراسات نفسية . يناير 2004 ، م 14 ، ع ١٤ .

15. ماضي، نجلاء و عبد العزيز ، هدى ( 2013 ) . الإمكانات التشكيلية لبقايا الأقمشة والإفادة منها في ابتكار تصميمات بأسلوب التصميم على المانيكان . المؤتمر الدولي الاول للاقتصاد المنزلي . القاهرة جمهورية مصر العربية.
16. النواوي، هناء عبدالله عبد الغن و خلف، أماني مصطفى إبراهيم (2019) . توظيف خصائص اقمشة التر يكو في تصميم وانتاج ملابس اطفال متغيرة القياس . مجلة العمارة والفنون. العدد الخامس عشر. القاهرة. جمهورية مصر العربية.
17. النويهي ، عبد الباري علي ( 2004 ) . الجدوى الإقتصادية لإعادة تدوير نفايات البلدية الصلبة . دراسة حالة على مدينة جدة . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الملك عبد العزيز .جدة. المملكة العربية السعودية.
18. Hubert, Margaret (2010). The Complete Photo Guide to Knitting. Minneapolis. Minnsotea. Creative Publishing international. P.7. ISBN 9781589235243
19. Rutt ,Richard (2003) .A History of Hand Knitting .Published by Interweave.
20. Tissus d'Égypte: témoins du monde arabe, VIIIe. - XVe. siècles. Collection Bouvier, Exposition 1993-1994, Musée d'art et d'histoire à Genève. Institut du monde arabe à Paris. ISBN 9782908528527.
21. <https://www.alukah.net/social/0/108668/>
22. <http://dictionary.reference.com/browse/effectiveness>
23. <https://unbornwordoftheday.com/2011/02/02/mary-sewing-from-swaddling-clothes-to-seamless-garment/>
24. <http://mawdoo3.com>

## References

1. Park, Lutfiya and Sayyed, Sumaya (2008). Recycling of garment waste. Published research. First International Conference on Applied Arts and Future Prospects. Damietta. Arab Republic of Egypt.
2. Punjabi, Abeer Hassan (2008). Recycling and employment of jute fabrics in various uses. Master-unpublished letter. College of Home Economics. Umm Al Qura University . Saudi Arabia.
3. Al-Hasan, Mohammed bin Abdullah (2011). Analytical Monitoring of the Deaf in Saudi Arabia. Wednesday. January 26, [http://www.aleqt.com/2011/01/26/article\\_496327.html](http://www.aleqt.com/2011/01/26/article_496327.html)
4. Khudair, Iman Bhansi (2015). Functional and aesthetic performance of some hand knitting work produced from the exhaust of knitted fabrics  
Monday, September 16, 2019, 6:22 Journal of Applied Arts & Sciences Vol 2, No 3
5. Dora, Abdul Bari Ibrahim and Sabbagh, Zuhair Naim (2010). Human Resources Management in the 21st Century. Darawel Publishing & Distribution. Hashemite Kingdom of Jordan.
6. Al-Rayes, Tariq and Al-Manea, Osman (2014). Reading Comprehension and Written Expression among Deaf Students Attending Colleges of the General Organization for Technical and Vocational Training in Saudi Arabia. Field study - Journal of Special Education and Rehabilitation. Special Education and Rehabilitation Foundation. Arab Republic of Egypt.

7. Sarhan, praise (2011). Recycle leftover fabrics for use in upholstery supplements. Journal of Specific Education Research. Mansoura University . Number (23). Arab Republic of Egypt.
8. Salam, Azza and Hassan, Ibrahim and Ali, Hanan (2004). Employing textile waste in garment factories in the work of children's clothing. Second Symposium on Home Economics, Cairo, Arab Republic of Egypt.
9. Choucair, Zeinab Mahmoud (2000). Psychology of Special Groups with Disabilities, Cairo. Egyptian Renaissance Library. Cairo, Arab Republic of Egypt.
10. Ashoush, Mohamed Ayman Abdellatif (2007). Human resources management in the workplace, scientific foundations and applied practices. Commerce College . Cairo University . First edition. Arab Republic of Egypt.
11. Attia, Rehab Mohamed (2012). The use of textile residues as an innovative trend in learning the design of beginners in the faculties of specific education. Faculty of Specific Education in Mansoura.
12. Knowledge management and intellectual capital management in higher education institutions in Egypt and the Arab world in the period from 11 to 12 April. Mansoura, Arab Republic of Egypt.
13. Imran, Kamel Ali Metwally (2007). Human Resource Management . Commerce College . Cairo University . The Egyptian Arabic Republic.
14. Kashef, Iman Fouad (2004). Behavioral problems and self-esteem in the hearing impaired under the isolation and integration systems. Journal of the Hearing Impaired Psychological Studies. January 2004, m 14, p. 1.
15. Madi, Najla and Abdul Aziz, Huda (2013). The residual potential of fabric residues and use them to create designs in a mannequin style. First International Conference on Domestic Economy, Cairo, Arab Republic of Egypt.
16. Al-Nawawi, Hana Abdullah Abdul Ghan and Khalaf, Amani Mustafa Ibrahim (2019). Utilizing the characteristics of fabrics in designing and producing variable size baby clothes. Journal of Architecture and Arts. Arab Republic of Egypt.
17. Noueih, Abdul Bari Ali (2004). The economic feasibility of recycling municipal solid waste. A case study on Jeddah city. Unpublished MA message. King Abdul Aziz University, Jeddah, Saudi Arabia.
18. Hubert, Margaret (2010). The Complete Photo Guide to Knitting. Minneapolis. Minnsotea. Creative Publishing international. P.7. ISBN 9781589235243
- Rutt, Richard (2003). A History of Hand Knitting. Published by Interweave.
20. Tissus d'Égypte: témoins du monde arabe, VIIIe. - XVe. siècles. Collection Bouvier, Exposition 1993-1994, Musée d'art et d'histoire à Genève. Institut du monde arabe à Paris. ISBN 9782908528527.
21. <https://www.alukah.net/social/0/108668/>
22. <http://dictionary.reference.com/browse/effectiveness>
23. <https://unbornwordoftheday.com/2011/02/02/mary-sewing-from-swaddling-clothes-to-seamless-garment/>
24. <http://mawdoo3.com>

## واقع تطبيق مؤشرات النمو المهني للمعلمات في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي

أ.إيلاف محمد الحسيكي  
جامعة الملك عبدالعزيز - المملكة العربية السعودية

### الملخص

هدف البحث إلى التعرف على واقع تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني (التخصصي، التربوي، المفتوح، مجموعات التعلم) للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات قائدات المدارس حول درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني في ظل (مؤهلاتهن التعليمية/خبرتهن).

ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وجاءت أهم النتائج

-أن درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني (التخصصي/ المفتوح) للمعلمات في مدارس التعليم العام جاءت بدرجة (موافق)، ودرجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني (التربوي/ في مجموعات التعلم) للمعلمات في مدارس التعليم العام جاءت بدرجة (موافق بشدة)، وكشف البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء قائدات مدارس المرحلة الثانوية بالتعليم العام بجدة نحو إمكانية تطبيق مؤشر النمو المهني (التخصصي، المفتوح، في مجموعات التعلم) تعزى إلى اختلاف (المؤهل العلمي/ سنوات الخبرة) وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء قائدات مدارس المرحلة الثانوية بالتعليم العام بجدة نحو إمكانية تطبيق مؤشر النمو المهني باختلاف (المؤهل العلمي/ سنوات الخبرة).



## The Application of Indicators of Professional Development of Teachers in The Light of The School Performance Leadership System

### ABSTRACT

The purpose of this research is to identify the degree to which the school leadership can apply the indicators of professional development (specialization, education, exposure, learning groups) of teachers in the public education schools in the light of the school performance management system. In addition, the research aims to detect statistical differences in the responses of school leaders on the degree to which school leadership can apply indicators of professional growth under their educational qualifications and experiences.

To achieve these objectives, the researcher used the descriptive approach, where she adopted the questionnaire as a data collection tool. The total population of 122 secondary school leaders in Jeddah was included in the study, and the SPSS program was used for statistical analysis.

The results of the study showed that the degree of applicability of the school leadership to the indicators of professional growth (specialization / exposure) of teachers in the public schools was (Agree). Moreover, the responses to the degree of applicability of the school leadership to the indicators of professional development (education / learning groups) was (Strongly agree). The study showed statistically significant differences between the average views of the leaders of secondary schools in public education in Jeddah towards the possibility of applying the indicators of professional development (specialization, exposure, learning groups) due to the differences in (educational qualification / years of experience). The absence of statistically significant differences between the average views of the leaders of secondary schools in general education in Jeddah towards the possibility of applying the indicators of professional development (educational) was due to the differences in (scientific qualification / years of experience)

## المقدمة

في عصرنا الحاضر بدأ العالم يتحول تدريجياً إلى قياس الأداء كونه مطلباً ضرورياً، حيث يوفر أرضية صلبة لصناعة القرار والتحسين والتطوير في أداء المنظمة وإعطاء مؤشراً واضحاً عن أماكن الخلل أو نقاط الضعف في الأداء التي تحتاج إلى التحسين والتطوير إضافة إلى نقاط القوة التي يمكن أن تستثمرها المنظمة لبناء خطط التحسين والتطوير.

وقد أشار (ماضي، 2004م): أن الكثير من الدول مثل الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وغيرها بدأوا في الاهتمام بقياس الأداء الحكومي، ففي عام 2000م أصبح قياس الأداء مطلباً ضرورياً في كل جهة حكومية فيدرالية في الولايات المتحدة الأمريكية..

وتحرص المملكة العربية السعودية في الآونة الأخيرة على رسم خطى واعدة للحاق بمصاف الدول المتقدمة عالمياً، والنهوض بكافة وزاراتها وأجهزتها لتحقيق نقلة نوعية تحقق متطلبات عصرية ذات قيمة عالية مما يؤدي إلى انتقال الاهتمام بقياس الأداء إلى الحكومة. (العوشن، 2013هـ).

وانطلاقاً من التوجهات المستقبلية للوصول لتحقيق رؤية المملكة 2030م، وفيما يتعلق بمؤشرات قياس الأداء اتجهت الإدارة العامة للإشراف التربوي (بنين-بنات) إلى تصميم وتفعيل نظام مؤشرات قيادة الأداء ذات الأداء الفعال حول العالم لتوجيه الجهود وضمان جودة الأداء. (الإدارة العامة للإشراف التربوي، 2017م)

ويتمثل الاستخدام الأكثر جوهرية للمؤشرات التعليمية في دورها الفعال والمؤثر في عملية تقييم ورقابة النظم التعليمية سعياً للتعرف على مستوى التطور واتجاه التغيير في تلك النظم (zwier، 2008م)

وقد اكتمل عقد المنظومة عام 1439/1438 هـ بتطبيقها على جميع الفئات المستهدفة في الإشراف التربوي (إدارات الإشراف - مكاتب التعليم - رؤساء الأقسام - المدارس - المعلمين) وهو الأمر الذي يمكن الوزارة ممثلة في الجهة القائمة على متابعة تنفيذ المنظومة من فرصة نشر ثقافتها في الميدان التربوي ككل وقيادتها بأسلوب مهني يعمل على تحقيق أهدافها على جميع المستويات ، وبذلك تتضح الصورة المتكاملة للتأثير والتأثر في الأداء الإشرافي والمدرسي المستند على بيانات كمية ونوعية مستقاة من مصادر متعددة وبطرق مختلفة ومن مختلف المستويات (الإدارة العامة للإشراف التربوي، 2017م).

## مشكلة البحث:

سعت وكالة وزارة التعليم (الإدارة العامة للإشراف التربوي) في توجيهها إلى تصميم وتفعيل منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي رغبة منها في الاستفادة من هذا المنهج الاستراتيجي لمواجهة المشكلات التربوية المرتبطة بتطوير بيئة التعلم وزيادة فاعلية المعلمين والذي تستخدمه جميع المؤسسات ذات الأداء الفعال حول العالم. وتعتبر المدرسة هي الوحدة التنفيذية المعنية بتنفيذ وقياس مؤشرات المنظومة (الإدارة العامة للإشراف التربوي، 2015م). كما أن قائد المدرسة هو المسؤول الأول في المدرسة نظراً لحساسية موقعه في السلم الترتيبي لجهاز التعليم؛ فالقائد يشغل موقعاً وسطاً بين المواقع التعليمية المختلفة، مما يجعله ذو مهام كبيرة ومتعددة، لأنه مركز الاتصال المباشر بمجتمع المدرسة ومديريات التعليم بأقسامها المختلفة، وعلى رأسها الوزارة (محمد، 2017م)، وهو يؤدي دوراً هاماً في تسيير العملية التربوية وانجاحها بوصفه القائد التربوي المسؤول عن تصريف الأمور الإدارية والفنية في المدرسة، كما من مسؤولياته تنمية طاقات المعلمين وقدراتهم (أحمد، 2001م)، وقد أكدت دراسة (الإبراهيم، 2015م) على تفعيل دور القائد المدرسي في تقصي حاجات المعلمين في المدرسة وتقدير مستوى كفاياتهم وتحديد احتياجاتهم وتوضيحها والتعرف على احتياجات النمو المهني لهم والتعرف على ميولهم واهتماماتهم. وقد ذكرت العديد من الدراسات الحديثة أهمية الأداء المدرسي في التخطيط وتحسين العملية التعليمية (التقفي، 2015م)، وأن تطوير الأداء المدرسي له دور في العناية بالمدخلات والمخرجات في النظام التعليمي والتربوي (الخيري، 2014م). كما أن البيانات المستقاة من وصف مؤشرات الأداء المدرسي يمكن أن تقوم بتزويد المدرسة بتحليل داخلي لبنيتها الإدارية ويمكن استخدامها في إعادة الهيكلة والإصلاح ومن ثم تحسين الأداء داخل المدرسة وعليه تعتبر المؤشرات بمثابة وسيلة للتطوير وجودة التعليم (حجازي، 2011م)، وقد نصت مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي في مجال النمو المهني للمعلمين والمفرغين في المدرسة، أن: "الأصل

في النمو المهني الذاتية، ودور القائد التربوي يتمثل في تشخيص وجود المعرفة لدى المعلم والتمكن من تطبيقها وتيسير اكتسابها (الإدارة العامة للإشراف التربوي، 2017م). ويتضمن مجال النمو المهني (الخاص بالمدرسة) المؤشرات التالية: النمو المهني التخصصي، النمو المهني التربوي، النمو المهني المفتوح، مجموعات التعلم، النمو المهني للمفرغين. وقد ذكرت (المزروع، 2006م): أن المعلم يستطيع تطوير وتحسين أدائه بالاستفادة من زملائه في المدرسة حيث يتعلم منهم ويتعلمون منه، ونتيجة لإشارة العديد من الدراسات التربوية الحديثة إلى أهمية مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي في تحقيق المهام الإشرافية والإدارية، والتي منها على سبيل المثال وليس الحصر؛ دراسة (نواوي، 2016م) ودراسة (المسعودي، 2016م). ولأن المعلم جزء من النظام التربوي يحتاج إلى دعم مستمر وتطوير دائم ليقوم بالمهام التي يوكلها له واضعوا السياسات التربوية فقد أوصت العديد من الدراسات بأهمية النمو المهني للمعلمين منها دراسة (باجزر، 2010م) حيث ذكر أن تطوير إعداد المعلم مهنيًا وتربويًا حاجة ماسة للمجتمع السعودي بشكل عام، وأهمية المعلم الكفاء في المجالين المهني والتربوي في تطوير العملية التعليمية والتربوية، ومع تزامن إصدار مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي الخامسة، ووجود النمو المهني في أحد فصولها جاء هذا البحث وحدد مشكلته في السؤال الرئيسي التالي:

#### ما واقع تطبيق مؤشرات النمو المهني للمعلمات في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي؟

وينبثق من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي؟
2. ما درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التربوي للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي؟
3. ما درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي؟
4. ما درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات قائدات المدارس حول درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني (التخصصي، التربوي، المفتوح، مجموعات التعلم) للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي في ظل (مؤهلاتهن التعليمية/ خبراتهن)؟

#### أهداف البحث

1. التعرف على درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني (التخصصي، التربوي، المفتوح، مجموعات التعلم) للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي.
2. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات قائدات المدارس حول درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني (التخصصي، التربوي، المفتوح، مجموعات التعلم) في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي في ظل (مؤهلاتهن التعليمية/ خبراتهن)

#### أهمية البحث

تنبول أهمية البحث في النقاط التالية:

1. نظراً لحدثة إصدار وتطبيق مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي على مستوى إدارات التعليم المختلفة يؤمل أن يستفيد صانعو القرار بوزارة التعليم وإدارات الإشراف المختلفة من البحث في إيضاح الوضع القائم خصوصاً فيما يتعلق بمؤشرات النمو المهني للمعلمات ليتسنى وضع الخطط والبرامج العلاجية لجوانب القصور وتعزيز وتنمية وتطوير الجوانب الإيجابية.
2. قد يكشف البحث لوزارة التعليم ومكاتب الإشراف حاجة قائدات المدارس لتطوير وتحسين أدائهن ومهاراتهن ليتسنى من تطبيق مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي بكفاءة وفعالية.

3. قد يحدد هذا البحث للقائمين على الاشراف التربوي في وزارة التعليم الصعوبات التي تواجه قائدات المدارس في تطبيق مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي بحيث يتم العمل على تلافي تلك الصعوبات ومحاولة علاجها.

#### مصطلحات البحث

**المنظومة:** عرف (العدواني، 2017م، ص10) منظومة قيادة الأداء المدرسي بأنها "مجموعة من الاستراتيجيات والمؤشرات تشمل جمع البيانات الكمية والنوعية والتي تستهدف زيادة قدرة المدرسة على القيام بوظائفها ومهامها الأساسية وفقاً للمعدل المفروض أداؤه" ويعبر تعريف العدواني عن التعريف الإجرائي للبحث.

**المؤشر:** عرف (القيسي، 2006م، ص349) المؤشر بأنه "أداة لقياس وتقدير قيمة متغيرات تنتمي الى منظومة ما بطريقة كمية أو كيفية بشكل مفرد أو بإدماج عدد من المتغيرات في نقطة معينة، أو في سلسلة زمنية أو مكانية بشرط توافر الأسلوب العلمي في بنائها وحساب قيمتها". ويعبر تعريف القيسي عن التعريف الإجرائي للبحث.

3. **النمو المهني:** يقصد بالنمو المهني في هذا البحث : بأنه عملية مستمرة شاملة ومنظمة تزود المعلم بمجموعة من المهارات والإجراءات والسلوكيات في المجال التخصصي، والتربوي، والمفتوح أو عن طريق مجموعات التعلم، تُجرى تحت اشراف مباشر من قائد المدرسة.

#### حدود البحث

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على معرفة واقع تطبيق مؤشرات النمو المهني للمعلمات في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي في المجالات التالية: (التخصصي - التربوي- المفتوح - مجموعات التعلم).

- **الحدود المكانية:** المدارس الثانوية للتعليم العام بجدة

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 1438-1439هـ

- **حدود بشرية:** تمثلت الحدود البشرية في قائدات المدارس الثانوية للتعليم العام في مدينة جدة

#### الإطار النظري والدراسات السابقة

##### مفهوم النمو المهني:

عرفته (تمام وطه، 2013م، 7) بأنه "تطوير كفاءة ومهارة المعلمين والارتقاء بمستواهم الوظيفي في جميع ما يقومون به من مهام ومسؤوليات تدريسية وبحثية وإدارية وخدمة المجتمع عن طريق توفير كل الفرص أمامهم لتحسين أدائهم، وتزويدهم بمجموعة من البرامج التأهيلية وثيقة الصلة بتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وقدراتهم في المجالات المختلفة"

وقد أوردت (الرفاعي، 2017م، 22) تعريفاً للنمو المهني بأنه "كل خبرات التعليم التي يزود بها المتعلمون من أجل إحداث تغيير في السلوك يؤدي إلى تحقيق أهداف المنشأة التعليمية، وهو عملية مستمرة منظمة وهادفة وفرصة ذهبية تتاح للأفراد للانتقال بهم من مستواهم الحالي إلى مستوى أفضل بشرط أن يتوفر لدى المعلم القدرة والرغبة".

ويعرفه (عامر، 2012م، 47) بأنه: عملية مؤسسية تهدف إلى تغيير مهارات ومواقف وسلوك المعلمين لتكون أكثر كفاءة وفعالية لمقابلة حاجات المتعلمين والمجتمع.

وعرفه (البوشي، 2015م، 195) النمو المهني بأنه "عملية مستمرة شاملة ومنظمة تزود المعلم بمجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات والسلوكيات التي تحسن أدائه في جميع جوانب العملية التعليمية".

كما عرفه جلوفر بأنه "عملية تهدف إلى تحقيق أربعة أهداف هي: تمكين المعلمين من معارف جديدة ذات العلاقة بعملهم التعليمي، وتنمية المهارات المهنية لديهم، وتنمية القيم المهنية والقيم الداعمة لعملهم، وتأهيلهم لتحقيق تربية وتعليم ناجحين لفائدة طلبتهم" (بحلوس، 2007م، ٧)

مما سبق يتضح أهمية وجوب توفير قوة العمل ذات الكفاءة العالية والمؤهلة تأهيلاً جيداً لمهنة التعليم، فأصبحت الحاجة إلى النمو المهني للمعلم حاجة قائمة ومستجدة باستمرار، إذ أنه لا يمكن للمعلم أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف والمهارات والكفايات.



### أهمية النمو المهني:

حدد الرفاعي (الرفاعي، 2017م) النمو المهني للمعلمين إلى أن: التنمية المهنية تمثل حلاً لبعض التحديات التي تواجه التعليم في العصر الحالي الذي يشهد انفجاراً معرفياً وتقنياً هائلاً، وأن المكانة التي حظي بها النمو المهني في تاريخ التربية فكل اقتراح للإصلاح التعليمي وكل خطة للتعليم المدرسي تؤكد الحاجة إلى تنمية مهنية ذات مستوى رفيع، حتى تتحقق أهداف هذا الإصلاح في توفير خبرات جديدة للمعلمين على كافة المستويات، كما أن تغير أدوار ومهام المعلم، حيث أصبح موجهاً وميسراً ومشجعاً للتعليم، كما يحقق النمو الذاتي للمعلمين، وتلبية احتياجاتهم التدريبية وتجديد معارفهم، وإحداث التغيير الإيجابي في اتجاهاتهم العلمية ومهاراتهم والذي ينعكس على مستوى الخريجين على أيديهم، وتزايد أعداد الطلاب مما أدى إلى تزايد الطلب على المعلمين بمختلف مؤهلاتهم وتخصصاتهم.

### منظومة قيادة الأداء المدرسي:

تقوم منظومة قيادة الأداء المدرسي على الأداء بشكل أساسي، حيث تشتمل المنظومة على مؤشرات الأداء الكمية والنوعية، والمتتبع لبداءات مؤشرات الأداء عالمياً يجدها في بادئ الأمر ذات صلة وثيقة بقطاع الأعمال، ثم تحولت بالتدريج إلى قطاع التربية والتعليم (الإدارة العامة للإشراف التربوي، 2017م)، وتقوم فلسفة مؤشر الأداء المدرسي على الافتراضين التاليين: القائد المدرسي وهو المؤثر في جميع عناصر المدرسة، وأداء المدرسة (الأداء الوظيفي لقائد المدرسي).

### مفهوم المنظومة:

خلال استعراض أدبيات الإدارة العامة نجد أن مفهوم المنظومة يرتبط بطريقة التفكير لتناول أي مجموعة من المركبات المرتبطة معا (ومنها المؤسسات والتنظيمات الإدارية) مع المشاكل المتعلقة بها بصورة شاملة، وهو يضم أيضاً مجموعة من التقنيات والأدوات والوسائل التي تساعد على حل هذه المشاكل.

وقد عرف (الكبيسي، 2010م، ص18) المدخل المنظومي بأنه "مجموعة من العناصر أو المكونات التي ترتبط فيما بينها وتتلاحم من خلال علاقات وروابط تبادلية تعطي النظام القائم عليها قوة ومعنى ودلالة للوصول إلى أهدافه". وعرفتها (الفقيه، 2013م) بأنها "مجموعة من المركبات والأجزاء تتفاعل مع بعضها وتعتمد في عملها على بعضها طبقاً لتخطيط محدد يساعدها (المنظومة) للوصول إلى أهداف محددة بعينها".

**تعريف منظومة قيادة الأداء المدرسي:** تعرفها (الإدارة العامة للإشراف التربوي، 2017م) بأنها: "صورة متكاملة للتأثير في الأداء الإشرافي والمدرسي حيث تستند إلى جمع البيانات الكمية والنوعية من مصادر متعددة وبطرق مختلفة منها الفردي ومنها الجماعي (فرق) من مستفيدين ومن عاملين ومن متخصصين (أخصائيي تقويم) ومن مختلف المستويات.

ويتضح من التعريف السابق أن منظومة قيادة الأداء المدرسي تتكون من مؤشرات كمية، ونوعية تهدف لقياس أداء العاملين في الميدان التربوي، وحصر الأدوار الإشرافية والإدارية، وكشف مكامن الخلل، والقوة، عن طريق جمع البيانات (رقمية، وصفية) بحيث يتم جمعها بطرق، وصور متعددة، سواء من العاملين في التعليم أو المشرفين التربويين والعاملين في المدارس أو إدارات التعليم أو وزارة التعليم، حتى يتم رسم صورة متكاملة عن الواقع التعليمي، وعلى ضوء تلك الصورة المتكاملة يتم اتخاذ الإجراءات اللازمة، من دعم وتشجيع وتطوير وتحسين، وتنصف هذه العملية بالقيادية والمنظومية، بحيث يقوم القائد التربوي بأعماله الإدارية، ويستوفيها في فترة زمنية محددة ومخططة ومؤكدة بشواهد الأداء المدرسي.

### مراحل التطور التاريخي لمنظومة قيادة الأداء المدرسي:

سبق ظهور منظومة قيادة الأداء المدرسي تجارب متنوعة في الأداء؛ استجابة للتوجيهات الكريمة من ولاية الأمر حفظهم الله وحرصهم على الرقي بمؤسسات الدولة وخصوصاً التعليم، ولذلك فإن الخطوات التي قامت بها الدولة للرفع من مستوى أداء الأجهزة الحكومية جعلت المعنيين في التعليم يسارعون في اتخاذ القرارات، والطرق المناسبة لتلبية تطلعات ولاية الأمر، وقد تُرجم هذا الاهتمام بقرارات متعاقبة من ضمنها إنشاء مركز قياس أداء الأجهزة الحكومية (1429هـ)، وفيما يلي عرض لأبرز القرارات المتعلقة بالأداء في المملكة العربية السعودية، ويمكن القول إن بعضها مهدت لظهور منظومة قيادة الأداء المدرسي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية:

### 1- مركز قياس الأداء للأجهزة الحكومية:

تم إنشاء مركز قيادة الأداء للأجهزة الحكومية بقرار من مجلس الوزراء في يوم الاثنين الموافق 1429/7/4هـ، واستمر المركز في عمله لمدة ما يقارب سبع سنوات تقريبا، ويهدف إنشاء هذا المركز إلى قياس أداء جميع الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية، واستخراج مؤشرات سنوية تعكس أداءها، لتمكين هذه الأجهزة من الاستفادة من هذه المؤشرات في تحسين وتطوير أدائها.

ومن أبرز ملامح هذه المرحلة ما توصلت له دراسة (القحطاني، 2014م، ص3-) حيث كشفت هذه الدراسة عن واقع قياس الأداء في الأجهزة الحكومية والصعوبات التي تعيق قياس الأداء في الأجهزة الحكومية وهي كالتالي: ضعف مستوى الوعي بأهمية قياس الأداء بنسبة 88%، قلة الموارد البشرية المتخصصة أو المدربة على القياس بنسبة 81%، ضعف التشريعات والأنظمة الملزمة بقياس الأداء بنسبة 77%، وقلة توفر قواعد البيانات لغرض قياس الأداء بنسبة 42%، بينما يرى 58% من العينة أن قواعد البيانات المتاحة كافية لغرض القياس، وجاء ضعف المردود الإيجابي لقياس الأداء بنسبة 38%، بينما يرى 62% عكس ذلك، وضعف القناعة لدى الإدارة العليا بأهمية تطبيق قياس الأداء بنسبة 23% من العينة فقط مما يشير إلى أن الغالبية تستشعر اهتمام المسؤولين في الأجهزة الحكومية بأهمية قياس الأداء.

وهناك مجموعة صعوبات أخرى تعيق قياس الأداء في الأجهزة الحكومية اقترحها 46% من العينة من أهمها: حداثة ثقافة قياس الأداء في المملكة وعدم وضوح معالمها وندرة الشركات المتخصصة التي توفر خدمات استشارية في مجال قياس الأداء، وعدم وجود خطة استراتيجية بعيدة المدى محددة الأهداف وذات برامج تنفيذية يمكن قياسها وقياس مخرجاتها، قصور برامج نشر الثقافة والتوعية بأهمية قياس الأداء في كل جهاز حكومي لنشر وتطبيق قياس الأداء، وعدم توفر الموارد المالية اللازمة لإنشاء وحدات لقياس الأداء في الأجهزة الحكومية، عدم وجود جهاز يعنى بتطبيق قياس الأداء، وضعف مستوى تقبل المجتمع وبعض الأجهزة الحكومية لقياس الأداء.

2- المركز الوطني لقياس أداء الأجهزة العامة: صدر قرار مجلس الوزراء بتاريخ: 1437/1/26هـ بإلغاء (مركز الأداء لقياس الأجهزة الحكومية)، وإنشاء (المركز الوطني لقياس أداء الأجهزة العامة)، وجاء القرار بناء على قرار مجلس الوزراء بتاريخ 30 /أكتوبر/ 2014م ونص القرار على الآتي:

- إلغاء (مركز الأداء لقياس الأجهزة الحكومية) المنشأ بقرار مجلس الوزراء رقم (187) وتاريخ 1429/7/4هـ ونقل موظفيه وممتلكاته ووثائقه إلى معهد الإدارة العامة.
- إنشاء مركز وطني لقياس أداء الأجهزة العامة باسم (المركز الوطني لقياس أداء الأجهزة العامة) تكون له شخصية اعتبارية مستقلة مالياً، وإدارياً ويرتبط تنظيمياً برئيس مجلس الوزراء، وتشكيل مجلس إدارة للمركز برئاسة صاحب السمو الملكي رئيس مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية.
- يهدف إنشاء المركز الوطني لقياس أداء الأجهزة العامة إلى قياس أداء الأجهزة العامة والتنسيق مع الجهات المختلفة ذات العلاقة في القطاعين العام والخاص؛ من أجل تحقيق أهداف خطط التنمية، ويعمل على ذلك من خلال قياس مخرجات تنفيذ خطط التنمية، والتأكد من توافق ومواءمة أهداف ومؤشرات خطط الأجهزة مع خطط التنمية، وإعداد وتطبيق منهجية موحدة وآليات وأدوات قياس وإدارة الأداء للأجهزة، ومساندتها في بناء قدرات قياس وإدارة الأداء.

وعطفاً على ما سبق يتضح اختلاف وتميز المركز الجديد لقياس أداء الأجهزة العامة عن مركز قياس أداء الأجهزة الحكومية في النقاط التالية:

- الشمولية: حيث يشمل القطاع العام الحكومي والقطاع الخاص
- استقلالية المركز وقوته الاعتبارية
- حرص المركز الجديد على مواكبة الأحداث الراهنة وترسيخ مفهوم الحفاظ على الموارد لدى الجهات العامة والخاصة.

### 3- إلغاء الإشراف المباشر والتوجه نحو الأداء:

في هذه المرحلة قامت وزارة التعليم ممثلة في الإدارة العامة للإشراف التربوي بإصدار قرار بتاريخ 1434/11/9هـ، ورقم ( 341830954 ) يتضمن إشارة لاجتماع اللجنة العليا للإشراف التربوي المبني

على نتائج تقويم الأداء الإشرافي والمدرسي، والمتضمن مراجعة مهام المشرف التربوي، وتوظيف برامج الإشراف التربوي، وتمكين المدرسة لأداء أدوارها، حيث تم إصدار القرارات التالية: (الإدارة العامة للإشراف التربوي، 2017م):

- إيقاف العمل بالإشراف المباشر.
  - بناء البرامج للمشرفين، والمشرفات على أن يحقق استثمار كامل اليوم الدراسي بالتركيز على الأولويات (القيادة المدرسية التخطيط المدرسي بناء القدرات المهنية للعاملين في المدرسة التعلم النشط - استراتيجيات التدريس التقويم وأدواته)
  - التأكيد على المهام الأساسية للمشرف التربوي المرتبطة بعملية التعليم والتعلم، وألا يكلف بأي أعمال أخرى تؤدي إلى الإخلال بخطط الإشراف المعتمدة.
  - التنبيه على تنوع الأساليب الإشرافية، والمتابعة الدقيقة للمعلمين الجدد، أو المنقولين، أو ذوي الأداء المنخفض، والمشاركة في بناء الاختبارات التحصيلية.
- ويلاحظ من التعميم السابق تأثر القائمين في إدارة الإشراف التربوي بثقافة الأداء ومواكبتهم لمجريات المرحلة السابقة والمتتمثلة في أعمال مركز قياس أداء الأجهزة الحكومية ويلاحظ أيضا المسارعة في استحداث منظومة قيادة الأداء الإشرافي في فترة وجيزة تلت إصدار القرار السابق وقد جاءت المنظومة مواكبة للقرار في التعميم أعلاه، حيث جسد القرار السابق هيكل وشكل منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمتمثل في التركيز على الأداء وحصر أدوار المشرف في الأدوار الإشرافية فقط والتي تتعلق بعملية التعليم والتعلم والتركيز على الأداء المدرسي بشكل كبير وإعطاء العناية القصوى للمعلمين وهذا ما حدث فعلا في إنشاء وتفعيل منظومة قيادة الأداء وفقا للمؤشرات الكمية والنوعية.

#### 4- إطلاق منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي في وزارة التعليم:

يأتي إطلاق منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي بعد أربع سنوات تقريبا من إطلاق مركز قياس أداء الأجهزة الحكومية، استجابة لتوجهات القادة لتطوير أداء الأجهزة الحكومية بشكل عام، والتعليم بشكل خاص، ولذلك فقد شرعت وزارة التعليم بتطبيق المنظومة وتفعيلها في الميدان التربوي، بتوجيه مباشر من مدير عام الإشراف التربوي بتاريخ 12/26/1435هـ ورقم (352261828) ، ويأتي التوجيه بتطبيقها رسميا في الميدان التربوي بعد مراحل مرت بها المنظومة من البناء، وكذلك التطبيق لمدة عام كامل لمؤشرات الأداء الإشرافي (النعمي، 2014 م).

وتصدر الإدارة العامة للإشراف التربوي في عامها الخامس على التوالي النسخ المتجددة لمنظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي حيث تعتبر نتاج العمل في الواقع التربوي، وتغذية مباشرة لتطبيق مؤشرات الأداء خلال الأعوام السابقة، فقد قام المعنيون بتعديل وإضافة ما يساعد ويتواءم مع الميدان التربوي، حتى يتم الرفع من كفاءة الأداء إلى أقصى حد ممكن، وتضم مؤشرات الإصدار الأخير للمنظومة البنود التالية:

1. مؤشرات قيادة أداء المعلمين
2. مؤشرات قيادة الأداء المدرسي
3. مؤشرات قيادة أداء إدارات الإشراف التربوي ومكاتب التعليم
4. مؤشرات قيادة أداء رؤساء أقسام الإشراف التربوي

#### أهمية منظومة قيادة الأداء المدرسي:

أشارت (الإدارة العامة للإشراف التربوي، 2017م) الى النقاط التالية لإيضاح أهمية مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي:

- التشخيص الدقيق التفصيلي لأداء القيادة المدرسية بصفة مستمرة بفروعه المتعددة الفردي والجماعي.
- تحديد اتجاه التغيير الذي حدث في الأداء والعوامل المؤثرة فيه.
- تحديد عوامل النجاح الحاسمة والبناء عليها.
- التحذير من جوانب الضعف في الأداء واستشراف المتوقع والمخاطر المحتملة.
- تمكين الأفراد والمجموعات من تقويم ذاتي للأداء بمصداقية.

- توجيه الأداء المدرسي في اتجاهات التركيز المرغوبة.
- إيجاد بيئة تنافسية محفزة للأداء الفعال.
- تفعيل إجراءات تصحيحية فورية ومستمرة للأداء مستندة إلى نتائج التشخيص.

#### أهداف بناء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي:

يكمّن نجاح المشاريع الجديدة في مدى تحديدها الدقيق لأهدافها، والسعي دوماً لتحقيق هذه الأهداف، وقد حدد القائمون على منظومة قيادة الأداء المدرسي في (الإدارة العامة للإشراف التربوي، 2017م) أهدافاً للمنظومة وهي كالتالي:

1. جعل القيادات المدرسية على معرفة تامة بما تحتويه مدارسهم منذ بداية العام الدراسي وترتيب وقتهم حسب الأولويات والمهام الموكلة إليهم.
2. إشعار المعلمين بالتطوير الدقيق للمهام الموكلة لهم ليتم تقويمهم بصدق وثبات.
3. رفع المعلم لأدائه العام بمحاولة الابتكار والتجديد والتميز في أدائه التدريسي.
4. بيان الصورة الحقيقية لمخرجات التعليم والتعلم للقيادات الوسطى والعليا وما يترتب عليها من اتخاذ للقرارات.
5. قياس وتشخيص تفعيل الوسائل التعليمية والتقنية الحديثة – استخداماً وإنتاجاً – بما يضمن تحقيقها للهدف الذي وضعت من أجله.
6. تشخيص سلوك الطلاب بالمتابعة الجادة لهم من قبل المدرسة، ووضع البرامج الخاصة بما يضمن سلامة السلوك.
7. تشخيص ومتابعة الخدمات المساندة في المدرسة للاستفادة منها بما يحقق الهدف الذي أوجدت من أجله.

#### فلسفة النمو المهني للمعلم في منظومة قيادة الأداء المدرسي:

ذكر الدليل الإجرائي لمؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي أن الأصل في النمو المهني الذاتية، ودور القائد التربوي يتمثل في تشخيص وجود المعرفة لدى المعلم والتمكن من تطبيقها، وتيسير اكتسابها بالتعاون بتحقيق فيه تبادل الخبرات واستقطاب الكفاءات، وأولوية النمو المهني المستهدف هو الأكثر تأثيراً على الأداء مما ينتج عن ذلك إيجاد بيئة يتأصل فيها مفهوم القيادات المتعلمة. وللمدرسة خمسة مؤشرات تتطلب من قيادة المدرسة تنفيذها وتحسين أداء المدرسة بتغذيتها وتنميتها وهي كالتالي: (الإدارة العامة للإشراف التربوي، 2017م)

1. مؤشر النمو المهني التخصصي
  2. مؤشر النمو المهني التربوي
  3. مؤشر النمو المهني المفتوح
  4. مؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم
  5. مؤشر النمو المهني للمفرغين
- وفي ضوء حدود البحث الموضوعية تم دراسة المؤشرات الأربعة (التخصصي، التربوي، المفتوح، مجموعات التعلم) وفيما يلي ذكر لأهم الضوابط الواردة في المنظومة لما يخص هذه المؤشرات.

#### ١/ النمو المهني التخصصي وينقسم إلى قسمين:

١/١: النمو المهني التخصصي للمقررات الدراسية:

يهدف إلى قياس درجة إتقان المعلم للمعارف والمهارات الموجودة في نفس المقرر والمنصوص عليها دون إضافات خارجية بحيث تكون الإجابة بنص من نفس المقرر بنفس الصياغة، ويلزم إبلاغ معلمي المقرر بدون تعميم.

٢/١: النمو المهني التخصصي للقرارات الدراسية: وهو مادة علمية تدعم فهم المعلم وتنمي قدراته في تفسير مفردات المقرر وفق الشروط التالية:



## ٢: النمو المهني التربوي:

يحدد كل تخصص في كل إدارة إشراف أو مكتب تعليم الاحتياج التربوي المطلوب من معلمي التخصص بداية كل عام دراسي وفق ما يلي.

## ٣: النمو المهني المفتوح:

ضابط النمو المهني المفتوح هو احضار وثيقة معتمدة يؤشر عليها المشرف المختص لمسنديه وتحفظ لديهم.

٤: النمو المهني في مجموعات التعلم: حيث يختار القسم أو المشرف التربوي المختص عدداً من المعلمين في كل مجال لتقديم برامج مهنية لزملائهم، وليس هناك عدداً محدداً لأولئك المعلمين وتكون برامج النمو المهني التي يقدمها المعلمون لزملائهم تنحصر في المجالات التي تم تحديدها في (التربوي والتخصصي والإثرائي) ولا يصح تقييم أي عنصر غير موجود في القائمة. تنفيذ برامج مجموعات التعلم المهنية في فترتين (اختياراً): صباحية: ويشترط فيها موافقة قائد المدرسة، ووجود برنامج منظم يعلن لخروج المعلمين في مكتب التعليم أو إدارة الإشراف، مسائية: وتتم بالتشاور بين المعلمين.

## دور القائد المدرسي الفعال في تطبيق مؤشرات النمو المهني:

لكي يحدث النمو المهني للمعلم وفق ما نصت عليه مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي لابد لقائد المدرسة أن يقوم بتوفير جو من العمل يتسم بروح القيادة الجماعية والمشاركة الفعالة والممارسة الديمقراطية التي تتيح له سهولة التفاعل مع جماعة المدرسين واشباع حاجاتهم الخاصة، ويسمح لهم بالمشاركة في تخطيط العمل الموكل إليهم وتوفير فرص التعلم الذاتي لهم ، ولا يأتي ذلك إلا من خلال قيادة مدرسية فعالة متحررة من مظاهر البيروقراطية، تعطي قدراً كبيراً من الاستقلال المهني وصلاحيات أكبر للمعلم. وذكر (قداد، 2011م) في دراسة له أن القائد الفعال هو الذي يتسم أسلوبه بالالتزام الذي يركز على العمل وتخطيطه وتنظيمه ورفع مستوى أداء العاملين، وفي نفس الوقت يتركز الاهتمام أيضاً على الأفراد وإشباع حاجاتهم ومراعاة العلاقات الإنسانية، وأن يعمل على تحقيق التوازن بين البعدين التنظيمي والإنساني، نظراً لأن الاهتمام بالأفراد لا يتعارض مع الاهتمام بإنجاز العمل، والقيادة الفعالة هي القيادة الجماعية التي تركز على الاهتمام بالعمل والعلاقات الإنسانية معا وكذلك المشاركة الفعالة من قبل فريق العمل في اتخاذ القرارات والتفويض للسلطة.

وعلى القائد الفعال الاهتمام بأداء المعلم من خلال تنميته مهنيًا، وعلى الرغم من أن القائمين على النظام التعليمي قد يسعون إلى تحقيق النمو المهني للمعلم إلا أن الأساليب التي يتبعونها قد تتصف بالبيروقراطية، وعدم الأخذ بما هو جديد، فيواجه المعلم بنظم تقليدية جامدة تقيد حركته وتحد من قدراته على مواجهة التغيرات التي تحدث دوماً من حوله، ولذلك فإن نموه المهني قد يتوقف عند مستوى معين لا يتجاوزه، ويصبح في أمس الحاجة إلى تهيئة المناخ المناسب لكي يواصل نموه.

## خصائص القيادة المدرسية الفعالة:

ذكر (قداد، 2011م) أن هناك عدداً من الخصائص المرتبطة بنجاح القيادة الفعالة في المدارس في تحقيق الأهداف المنشودة ومن هذه الخصائص:

- أن تكون القيادة ناجحة فمن سمات القائد الناجح أن يكون مفعم بالحيوية والنشاط وخاصةً عند قيادته لأعضاء هيئة التدريس وفريق العمل، وعند سعيه لتحقيق وحدة الأهداف بين فريق العمل، خصوصاً الفريق الإداري، كما تشكل هذه الخاصية أهمية قصوى وأساسية في سعي القادة وراء المصادر والعوامل الإصلاحية والتطويرية الخارجية التي من شأنها تنمية وتطوير المدارس داخلياً.
- المشاركة المتبادلة في المسؤوليات واتخاذ القرارات بين القادة وكبار العاملين في المدرسة وأعضاء هيئة التدريس، حيث يؤكد على أهمية مشاركة وكلاء ونواب المدارس في وضع السياسة المدرسية، ومشاركة أعضاء هيئة التدريس في الإدارة وتخطيط المناهج الدراسية، واستشارتهم في وضع الخطط، ومن شأن هذا الأسلوب أن يقوم بخلق نوع من التعاون الفكري والثقافي المبني على رؤية مشتركة وأهداف واحدة، فهناك بعض التأملات التي تؤكد على تفويض أكبر قدر من العناصر القيادية وتفعيل دورها.

• نجاح قادة المدارس في تمكنهم من الإدارة السليمة إلى جانب القيادة المهنية أي اشتراكهم في توجيه المناهج الدراسية ومتابعتهم لما يحدث داخل الفصول من أنشطة دراسية وغيرها، إذ يجب على القادة مساندة وتدعيم المدرسين بشتى الطرق وإمدادهم بمختلف الإمكانيات المطلوبة وتشجيعهم ومساعدتهم عملياً ونظرياً. إن للقيادة في المدرسة دوراً كبيراً في إحداث التغيير وتحديد الاتجاه والرؤية وتحريك الجموع وحشد القوى خلف هذه الرؤية ، وتوفير المناخ الذي يتيح للمعلمين الاتصال وإشعارهم بأهمية الدور الذي يقومون به، ومكافأة المتميزين بصورة علنية مما يزيد من شعورهم بالإنجاز. فالأسلوب الذي يتبعه القائد في إدارة مدرسته له دور كبير في تطوير وتحسين الأداء المهني لدى المعلمين.

**الدراسات السابقة:**

**دراسات سابقة تناولت النمو المهني:**

1. دراسة المباركي (2016م) بعنوان "واقع تطبيق قائدات المدارس للتنمية المهنية للمعلمات في ضوء معايير جائزة التعليم للتميز": هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق قائدات المدارس للتنمية المهنية للمعلمات في ضوء معايير جائزة التعليم للتميز، وذلك من خلال الكشف عن درجة تطبيق قائدات المدارس لمعيار ترسيخ ثقافة التنمية المهنية للمعلمات من حيث تحقيق شواهد المؤشرات التالية: (تعزيز مفهوم التنمية المهنية – وامتلاك مهارات التعلم الذاتي – وتقديم المساعدة الفنية والخبرات المهنية للمعلمات الجدد)، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في البحث، وجاءت نتائج الدراسة لتؤكد أن تطبيق قائدات المدارس المتوسطة لمعيار ترسيخ ثقافة التنمية المهنية للمعلمات قد حصل على مؤشرات إيجابية وبدرجة عالية جداً لتؤكد بذلك أن القائدات يحققن مؤشرات هذا المعيار وفق الترتيب التالي: المؤشر الأعلى نسبة في التطبيق هو تقديم المتميزات من المعلمات المساعدة لزميلاتهن الجدد يليه مؤشر امتلاك المعلمات مهارات التعلم الذاتي وفي المستوى الثالث تعزيز مفهوم التنمية المهنية للمعلمات، وكلها قد حصلت على نتائج عالية جداً من التطبيق.

2. دراسة الغنتر (2014م) بعنوان "الدور القيادي لمديري المدارس بمكة المكرمة في تنمية المعلمين مهنيًا للإدراك والممارسة من وجهة نظرهم": هدفت الدراسة إلى تحديد درجة إدراك وممارسة مديري المدارس في مراحل التعليم العام لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنيًا بتعليم مكة المكرمة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واتضح من نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محاور الدراسة (التخطيط – المتابعة – التدريب – البنية المعرفية – البيئة الاجتماعية) يشير إلى أن درجة إدراك المديرين لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنيًا هي بدرجة (عالية)، كما اتضح أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على عبارات المحاور (المتابعة – البيئة الاجتماعية) يشير إلى أن درجة ممارسة المديرين لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنيًا هي بدرجة (عالية)، وكان المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على عبارات المحاور (التخطيط – التدريب – البنية المعرفية) يشير إلى أن درجة ممارسة المديرين لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنيًا هي بدرجة (متوسطة)، كما اتضح في الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات إدراك ودرجات ممارسة مديري المدارس في مراحل التعليم العام لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنيًا بتعليم مكة المكرمة تجاه كل محاور الدراسة: (التخطيط – المتابعة – التدريب – البنية المعرفية – البيئة الاجتماعية).

3. دراسة جاد الكريم (2012م) بعنوان "تطوير التنمية المهنية لمعلم المرحلة الثانوية على ضوء المتغيرات المستقبلية": هدفت الدراسة إلى الوقوف على الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية للمعلمين وتحديد التحديات التي تواجه التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي والتعرف على معالم التطوير المهني لمعلمي المرحلة الثانوية على ضوء المتغيرات المستقبلية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي في دراسته من خلال تحليل أدبيات الفكر التربوي حول مفهوم التنمية المهنية للمعلمين، ووصف العلاقات المتبادلة بين التنمية المهنية وتطوير التعليم الثانوي. وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية تتمثل في: التنمية المهنية وفق مدخل النظم، والتنمية المهنية وفق ذاتية المعلم، والتنمية المهنية وفق الأسلوب التحليلي لمهارات التعلم، والتنمية المهنية المرتكزة على المدرسة. أما أهم التحديات التي تواجه التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي فتتمثل في: الانفجار المعرفي وثورة التقنية، وتغيير أدوار ومسؤوليات المعلم، والتغيير في أساليب التدريس وممارسته. وخلصت

الدراسة إلى تحديد معالم التطور المهني لمعلم المرحلة الثانوية، وأن هناك حاجة ماسة إلى معلم متميز يتم إعداده أعداداً نوعياً قبل وأثناء الخدمة؛ ليكون المعلم باحثاً ومقوماً ومصدراً للتغيير وقائداً اجتماعياً.

4. **دراسة التميمي (2010م) بعنوان "دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين: دراسة ميدانية على محافظة رأس تنورة"**: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية بمحافظة رأس تنورة، كما هدفت إلى التعرف على واقع التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية بمحافظة رأس تنورة، بالإضافة إلى التعرف على الأساليب التي يتخذها مديري المدارس لتطوير التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية بمحافظة رأس تنورة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكشفت نتائج الدراسة أن أهم الأساليب التي يتخذها مديري المدارس لتطوير التنمية المهنية للمعلمين حسب وجهة نظر مديري المدارس هي ورش العمل، وأما حسب وجهة نظر المعلمين فهي الدورات التدريبية. وكان من أبرز توصياتها أن تخطط وزارة التعليم ببرنامج تدريبي تستهدف مديري المدارس لتزويدهم بالمهارات اللازمة بالتنمية المهنية للمعلمين وتطوير أداء المعلمين مهنيًا.

5. **دراسة Opfer & peddr (2010م) بعنوان "benefits status and effectiveness of continuous professional development for teachers in England"** هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات مديري المدارس والمعلمين في إنجلترا عن فوائد وفاعلية أنشطة التنمية المهنية المستمرة، واعتمدت الدراسة على منهجية البحث المختلطة والتحليل المتعمق لأدبيات التنمية المهنية، كذلك البيانات النوعية. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: ضعف فاعلية التنمية المهنية المستمرة على مستوى ممارسات المعلمين الصيفية والتعاون بين الزملاء، كذلك ضعف فاعلية التنمية المستمرة فيما يتعلق بأساليب ومدة أنشطة التنمية المستمرة، إضافة لوجود مؤشرات قليلة تشير لوجود تأثير لأنشطة التنمية المهنية المستمرة لرفع المعايير وتضييق الفجوة في نتائج الطلاب. كما أجمع مديرو المدارس على أن التنمية المهنية المرتكزة على المدرسة والفصل والتي تركز على عمليات التعلم أكثر فاعلية.

6. **دراسة Lucilio (2009م) بعنوان "What Secondary Teachers Need in Professional Development, Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice"** هدفت الدراسة إلى التعرف على الاستراتيجيات الفعالة من أجل الوصول للتنمية المهنية وقامت الباحثة بصياغة التقارير بخصوص دراسة ما يتعلق بالحاجات والتصورات والخطط المتعلقة بالمعلمين والمدراء في مراحل الدراسة الثانوية، وتم استخدام المنهج الوصفي التجريبي، وكان من أهم النتائج: يجب العمل على استشارة المعلمين بأساليب التنمية المهنية لتحسين تعليم الطلاب، أشار جميع أفراد العينة بأهمية الوقت والمال كعوامل مهمة في التنمية المهنية حيث يجب توفير الوقت والمال للإسراع في التنمية المهنية، ويجب التركيز على المحتوى والاستراتيجيات الخاصة بالتدريس حيث يجب على المعلمين البحث عن الطرق التي تنمي من معرفتهم، والبحث عن الأساليب الفضلى لزيادة تحصيل الطالب في جانب معين.

دراسات تناولت منظومة قيادة الأداء المدرسي:

7. **دراسة العدواني (2017م) بعنوان "واقع توافر معايير منظومة الأداء المدرسي من وجهة نظر قاندي المدارس الثانوية والمشرفين التربويين في محافظة الخرج"**: هدفت الدراسة لمعرفة واقع توافر معايير منظومة الأداء المدرسي من وجهة نظر قاندي المدارس الثانوية والمشرفين التربويين في محافظة الخرج، من خلال الكشف عن مدى توافر معايير مجالات (القيادة المدرسية - عملية التعليم والتعلم - المخرجات التربوية والتعليمية) من وجهة نظر قاندي المدارس والمشرفين التربويين بالمدارس الثانوية بمحافظة الخرج ووضع جملة من سبل تفعيل منظومة قيادة الأداء المدرسي في ضوء أهدافها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكان من ضمن ما توصلت إليه الدراسة النتائج التالية: توافر معايير مجال القيادة المدرسية التالية مع أهداف منظومة الأداء المدرسي بالمدارس الثانوية بمحافظة الخرج بدرجة موافقة كبيرة (3,49) حيث كانت ضمن درجات المؤشرات التابعة لهذا المحور: معيار نشر وممارسة المعرفة حصل المؤشر (يتلقى معلوم المدرسة دورات في التنمية

المهنية) على درجة موافقة متوسطة (3,26) وحصل المؤشر (يلتحق أعضاء الهيئة الإدارية ببرامج تدريبية خارج المدرسة) على درجة موافقة متوسطة (3,06).

**8. دراسة بالخير(2016م) بعنوان "درجة تطبيق قائدات المدارس لمؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي بمدينة جدة"** هدف البحث إلى التعرف على درجة تطبيق قائدات المدارس لمؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي بمدينة جدة من وجهة نظر مشرفات القيادة المدرسية بمدينة جدة، وكذلك الكشف عن الاختلاف بين

9. درجة تطبيق قائدات المدارس لمؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي بمدينة جدة من وجهة نظر مشرفات القيادة المدرسية والتي تعزى لاختلاف الخبرة. وقد تم تطبيق البحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي والوصفي، وقد توصل البحث إلى النتائج التالية: إن درجة تطبيق قائدات المدارس لمؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي من حيث القيادة المدرسية جاءت بدرجة تطبيق (دائماً) و درجة تطبيق قائدات المدارس لمؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي من حيث عملية التعليم والتعلم جاءت بدرجة تطبيق (دائماً) و درجة تطبيق قائدات المدارس لمؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي من حيث المخرجات التربوية والتعليمية جاءت بدرجة تطبيق (غالباً) من وجهة نظر مشرفات القيادة المدرسية، وأن عدد سنوات الخبرة متغير مؤثر من خلال محور كلاً من (القيادة المدرسية، عملية التعليم والتعلم) من وجهة نظر مشرفات القيادة المدرسية.

**10. دراسة المسعودي (2016م) بعنوان "الصعوبات التي تواجه المشرفين التربويين في تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي في إدارة التعليم بمحافظة صبيا":** هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه المشرفين التربويين في تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي في إدارة التعليم بمحافظة صبيا، والكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول الصعوبات تعزى إلى المتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في الإشراف التربوي، والتخصص)، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: جاءت الصعوبات المادية في الترتيب الأول بدرجة صعوبة (عالية جداً) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لها (2.61) وبانحراف معياري بلغ (0.408)، بينما الصعوبات الفنية في الترتيب الثاني بدرجة صعوبة (عالية جداً) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لها (2.42) وبانحراف معياري بلغ (0.323). وجاءت الصعوبات الإدارية في الترتيب الثالث بدرجة صعوبة (متوسطة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.20) وبانحراف معياري بلغ (0.337)، كما أثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشاركين في الدراسة حول الصعوبات: (الإدارية، الفنية، المادية) التي تواجههم في تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي تعزى (للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في مجال الإشراف والتخصص).

**11. دراسة نواوي (2016م) بعنوان "واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي وعلاقته بالكفايات المهنية للمشرفين التربويين من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة مكة المكرمة"** هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تطبيق المشرفين التربويين لمنظومة قيادة الأداء الإشرافي من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة مكة المكرمة، والتعرف على صعوبات تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة مكة المكرمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: ارتفاع مستوى تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي ككل بمتوسط حسابي (2.47)، وارتفاع مستوى موافقة مديري مكاتب التعليم على الكفايات المهنية المرصودة بالدراسة واتفقهم على أهميتها وامتلاك المشرفين التربويين لها، وجود علاقة طردية بين امتلاك المشرفين التربويين للكفايات المهنية وتطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي.

**12. دراسة القحطاني (2014م) بعنوان "معوقات تطبيق مؤشرات الأداء للمشرفين التربويين في مكاتب التعليم بمدينة الرياض"**: سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الرئيسية ومنها التعرف على واقع تطبيق مؤشرات الأداء للمشرفين التربويين في مكاتب التعليم بمدينة الرياض، ومعرفة معوقات تطبيق مؤشرات الأداء للمشرفين التربويين في مكاتب التعليم بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية أفراد الدراسة حصلوا على تدريب كاف في مجال عملهم؛ يؤهلهم للتعامل مع مؤشرات الأداء الإشرافي حيث بلغت نسبة من حصل (على ثلاث دورات فأكثر، 64%) من إجمالي أفراد الدراسة، وأن أكثر العبارات موافقة حول واقع تطبيق مؤشرات الأداء الإشرافي في مكاتب التعليم بمدينة الرياض هي عبارة (تطوّر المؤشرات



عملية التقويم من عشوائية إلى مخططة) كما كشفت النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة ضعيفة على توافر مقومات تطبيق مؤشرات الأداء الإشرافي في مكاتب التعليم بمدينة الرياض ، وأن أفراد الدراسة موافقون بشدة على أن أهم المعوقات التي تواجههم في تطبيق مؤشرات الأداء هي: قلة وجود الحوافز المادية والإدارية للمشرف. **منهجية البحث وإجراءاته:**

**منهج البحث:** تم استخدام المنهج الوصفي لكونه أكثر ملائمة لطبيعة البحث والأنسب لتحقيق أهدافه، والذي يهدف من استخدامه جمع معلومات كافية عن: واقع تطبيق مؤشرات النمو المهني للمعلمات في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي في المدارس الثانوية بمدينة جدة، ووصفها، وتفسيرها، وتقديم النتائج في ضوءها. **مجتمع البحث:** يتكون مجتمع البحث من جميع قائدات مدارس التعليم العام للمرحلة الثانوية بمدينة جدة البالغ عددهم (122) قائدة حسب إحصائيات الإدارة العامة للتعليم بجدة 1438هـ/1439هـ (الإدارة العامة للتعليم بجدة، 2017م)

**عينة البحث:** تم اختيار عينة البحث من المجتمع الأصلي للبحث، حيث تم استخدام أسلوب الحصر الشامل لجميع قائدات مدارس التعليم العام للمرحلة الثانوية بجدة وذلك لقلّة عدد أفراد المجتمع، والبالغ عددهم (122) قائدة موزعة على مكاتب التعليم الأربعة التابعة لإدارة التعليم بمدينة جدة وهي: (شمال، شرق، وسط، جنوب) **أداة البحث:** بعد أن تم الاطلاع على الأدب التربوي وأساسيات الإدارة التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، وتم بناء أداة البحث (الاستبانة) بهدف التعرف على واقع تطبيق مؤشرات النمو المهني للمعلمات في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي. ولقد احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على جزئين رئيسيين هما:

- الجزء الأول: عبارة عن البيانات العامة لأفراد عينة البحث وتمثلت في (اسم القائدة، المدرسة، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)
- الجزء الثاني: تضمن أربعة محاور حول إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي كالتالي:  
المحور الأول: إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي، وتكون من (8) عبارات، ذات الأرقام المسلسلة من (1-8).  
المحور الثاني: إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التربوي، وتكون من (8) عبارات، ذات الأرقام المسلسلة من (9-16).  
المحور الثالث: إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح، وتكون من (8) عبارات، ذات الأرقام المسلسلة من (17-24).  
المحور الرابع: إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم، وتكون من (8) عبارات، ذات الأرقام المسلسلة من (25-32).

**صدق أداة البحث:**

- **الصدق الظاهري:** وهو الصدق الذي يعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المختصين والخبراء في المجال، حيث تم عرض أداة الدراسة بصيغتها الأولية من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس وبلغ عددهم (13) وفي ضوء التوجيهات التي أبدتها السادة المحكمون، تم إجراء التعديلات على الاستبانة حتى تم الحصول على الصورة النهائية لأداة الدراسة.

• **صدق الاتساق الداخلي:**

ويتكون من فرعين مهمين لا يمكن الفصل بينهما وهما:

1. **الصدق:** يقصد بصدق المقياس (Instrument Validity) إلى أي درجة يقيس المقياس الغرض المصمم من أجله. ولدراسة مدى اتساق عبارات هذه المحاور مع بعضها البعض وكذلك حساب مقياسا لصدق الاتساق الداخلي، قمنا بدراسة معامل بيرسون للارتباط كما يتضح في الجدول التالي:

جدول رقم (1)  
معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

| المحور الأول: مؤشر النمو المهني التخصصي  |                           | المحور الثالث: مؤشر النمو المهني المفتوح           |                           |
|------------------------------------------|---------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------|
| رقم العبارة                              | معامل ارتباط بيرسون<br>•• | رقم العبارة                                        | معامل ارتباط<br>بيرسون •• |
| 1                                        | 0.802**                   | 17                                                 | 0.850**                   |
| 2                                        | 0.753**                   | 18                                                 | 0.834**                   |
| 3                                        | 0.753**                   | 19                                                 | 0.872**                   |
| 4                                        | 0.816**                   | 20                                                 | 0.900**                   |
| 5                                        | 0.804**                   | 21                                                 | 0.873**                   |
| 6                                        | 0.811**                   | 22                                                 | 0.886**                   |
| 7                                        | 0.782**                   | 23                                                 | 0.870**                   |
| 8                                        | 0.794**                   | 24                                                 | 0.798**                   |
| المحور الثاني: مؤشر النمو المهني التربوي |                           | المحور الرابع: مؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم |                           |
| رقم العبارة                              | معامل ارتباط بيرسون<br>•• | رقم العبارة                                        | معامل ارتباط<br>بيرسون •• |
| 9                                        | 0.837**                   | 25                                                 | 0.911**                   |
| 10                                       | 0.841**                   | 26                                                 | 0.891**                   |
| 11                                       | 0.866**                   | 27                                                 | 0.895**                   |
| 12                                       | 0.893**                   | 28                                                 | 0.844**                   |
| 13                                       | 0.820**                   | 29                                                 | 0.935**                   |
| 14                                       | 0.856**                   | 30                                                 | 0.933**                   |
| 15                                       | 0.898**                   | 31                                                 | 0.883**                   |
| 16                                       | 0.847**                   | 32                                                 | 0.839**                   |

•• / قيمة معامل الارتباط بين العبارة ومجموع عبارات المحور وهو يقيس قيمة الصدق الداخلي أو ما يسمى صدق المحك.

\*\* / معامل الارتباط دال عند مستوي معنوية 0,01

نلاحظ من الجدول (1) أن معاملات الارتباط بين العبارة ومجموع عبارات المحور دالة معنوية عند مستوى (0.01) وهذا يدل على صدق العبارات في جميع المحاور، حيث جاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية، تراوحت في المحور الأول: مؤشر النمو المهني التخصصي بين (0,753-0,816) أما في المحور الثاني: مؤشر النمو المهني التربوي، فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0,820-0,898) وفي المحور الثالث: مؤشر النمو المهني المفتوح، تراوحت معاملات الارتباط بين (0,798-0,900) وفي المحور الرابع: مؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم، فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0,839-0,935).

2. الثبات: من الصفات الأساسية التي يجب توافرها أيضاً في أداة جمع البيانات قبل الشروع في استخدامها هي ويعرف ثبات المقياس إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها. ويقاس ثبات أداة جمع البيانات بطرق مختلفة من بينها: طريقة كرونباخ ألفا، وتكون قيمة معامل ألفا كرونباخ محصورة بين

صفر وواحد، وكلما كان قريب من الواحد دل ذلك على ثبات المقياس، وقد تم استخدام معامل " كرونباخ ألفا" في حساب معامل الثبات، كما هو مبين في الجدول التالي:

**جدول رقم (2)**  
**معاملات الثبات للمحاور وللمقياس ككل**

| المحاور                                                                                                                    | عدد العبارات | ألفا كرونباخ |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| 1- إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.           | 8            | 0.912        |
| 2- إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التربوي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.           | 8            | 0.944        |
| 3- إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.           | 8            | 0.948        |
| 4- إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي. | 8            | 0.926        |
| <b>المقياس ككل</b>                                                                                                         | <b>32</b>    | <b>0.982</b> |

نلاحظ من الجدول (2) أن قيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل وللمحاور أكبر بكثير من (0.70) وقريبة من واحد، وهذا يدل على ثبات المقياس والمحاور بدرجة كبيرة جداً.  
**تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها**

• **تحليل نتائج السؤال الأول وتفسيرها:**

ما درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي؟ للإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الأول في الاستبانة والتي حددته الباحثة في ثمانية عبارات كما يلي:

**المحور الأول:** إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي

جدول رقم (3)  
التوزيع التكراري والمتوسط المرجح والانحراف المعياري والرأي السائد لعبارات المحور الأول

| الترتيب | الرأي السائد | الانحراف المعياري | المتوسط | العبارات                                                              |
|---------|--------------|-------------------|---------|-----------------------------------------------------------------------|
| 1       | موافق بشدة   | 0.89              | 4.44    | 1- تشجيع المعلمات على اكتساب المعلومات والمعارف المتجددة في تخصصاتهن. |
| 3       | موافق بشدة   | 0.96              | 4.21    | 2- تحفيز المعلمة على الابداع في بناء الاختبارات المنهجية.             |
| 5       | موافق        | 0.99              | 4.13    | 3- تنظيم حلقات بحثية لمعلمات التخصص المشترك.                          |
| 7       | موافق        | 1.17              | 3.97    | 4- اختيار قراءات موجهة للمعلمات لإثراء الجانب المعرفي في التخصص.      |
| 8       | موافق        | 1.19              | 3.79    | 5- تشجيع المعلمات لإكمال الدراسات العليا في التخصص.                   |
| 4       | موافق        | 1.03              | 4.14    | 6- تيسير حضور المعلمات للمؤتمرات العلمية في التخصص.                   |
| 6       | موافق        | 1.17              | 4.12    | 7- دعم إقامة الأنشطة اللاصفية التي تثرى التخصص.                       |
| 2       | موافق بشدة   | 1.03              | 4.24    | 8- مشاركة معلمات التخصص في تخطيط برامج النمو المهني لهن.              |
|         | موافق        | 0.83              | 4.13    | إجمالي المحور                                                         |

إن الرأي السائد لعبارات هذا المحور يقع في فئتي " موافق أو موافق بشدة " وللمحور ككل يقع في فئة "موافق" بمتوسط حسابي (4,13) وانحراف معياري (0,83) وهذا يعني أن مفردات عينة الدراسة "قائدات مدارس المرحلة الثانوية بجدة " موافقات على إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.

• مناقشة نتائج السؤال الأول:

فيما يتعلق بدرجة كل عبارة من العبارات الدالة على إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي فقد جاءت أغلب الممارسات بدرجة موافق باستثناء العبارات (1- 2- 8) حصلت على درجة موافق بشدة كما هو مبين في الجدول (3). حيث حصلت العبارة (تشجيع المعلمات على اكتساب المعلومات والمعارف المتجددة في تخصصاتهن) على متوسط حسابي (4.44) وانحراف معياري (0.89) وتفسر الباحثة حصول العبارة على الترتيب الأول بدرجة (موافق بشدة) بين العبارات نظراً لأهمية تجديد مهارات ومعارف المعلمات لتتوافق مع ما يستجد من تغيرات



وتطورات علمية ومعرفية في المجالات المتخصصة وأساليب التدريس وممارسته والذي يؤدي بدوره إلى رفع مستوى تحصيل الطالبات وتفوقهن وإبداعهن، وبالتالي يعود على المدرسة بالتميز والتفرد بين المدارس الأخرى، كما ذكرت نتائج دراسة (جاد الكريم، 2012م) و (Lucilio, 2009).

وحصلت العبارة (تحفيز المعلمة على الإبداع في بناء الاختبارات المنهجية) على متوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.96) وتفسر الباحثة حصول العبارة على الترتيب الثاني بدرجة (موافق بشدة) بين العبارات نظراً للحاجة الماسة في كسر روتين البيروقراطية الإدارية والتدريسية، فالإدارة الفعالة تخلق جواً من الديمقراطية والمساحة الحرة للمعلمات لتشجيع الإبداع والابتكار الذي يعود على المدرسة والطالبات بالقيمة، إضافةً إلى استحداث (مؤشر التميز) ضمن مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي والذي يمنح درجة عالية للمدرسة التي تشجع الابتكار والإبداع والمبادرات والأعمال المميزة ضمن النطاق المدرسي.

بينما حصلت العبارة (مشاركة معلمات التخصص في تخطيط برامج النمو المهني لهن) على متوسط حسابي (4.24) وانحراف معياري (1.03) وتفسر الباحثة حصول العبارة على الترتيب الثالث بدرجة (موافق بشدة) بين العبارات نظراً لأن العائد من عملية النمو المهني لمعلمات التخصص المشترك يعود عليهن بالنفع والفائدة فيجدر بقيادة المدرسة أن تتعرف على احتياجاتهن وتعمل على مشاركتهن في التخطيط لبرامج النمو المهني الخاصة بهن وقد وافقت هذه النتيجة نتائج دراسة (العنتر، 2014م) ودراسة (العدواني، 2017م).

بينما حصلت العبارة (تشجيع المعلمات لإكمال الدراسات العليا في التخصص) على متوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (1.19) وتفسر الباحثة حصول العبارة على الترتيب الثامن بدرجة (موافق) نظراً لصعوبة سد الفراغ الذي تشغله المعلمات في المدرسة إذا تم تفرغهن لإكمال الدراسات العليا، إضافةً إلى ما قد يترتب عليه من نقص عدد المعلمات وزيادة العبء التدريسي والإرباك وعدم التوازن في سير نظام المدرسة.

#### • تحليل نتائج السؤال الثاني وتفسيرها:

ما درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التربوي للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي؟

وللإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثاني في الاستبانة والتي حددته الباحثة في ثمانية عبارات كما يلي:

**المحور الثاني:** إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التربوي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.

#### جدول رقم (4)

التوزيع التكراري والمتوسط المرجح والانحراف المعياري والرأي السائد لعبارات المحور الثاني

| العبارة                                                                 | المتوسط | الانحراف المعياري | الرأي السائد | الترتيب |
|-------------------------------------------------------------------------|---------|-------------------|--------------|---------|
| 9- مساعدة المعلمات للإلمام بطرق وأساليب التدريس المختلفة                | 4.23    | 1.07              | موافق بشدة   | 7       |
| 10- إلزام المعلمات ببناء الأهداف التربوية والسلوكية والوجدانية الصحيحة. | 4.07    | 1.02              | موافق        | 8       |
| 11- توجيه المعلمات لتفهم شخصيات                                         | 4.34    | 0.88              | موافق        | 5       |

| المتعلقات المختلفة                                                   |             |             | بشدة                  |   |
|----------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|-----------------------|---|
| 12- تشجيع المعلمات لإحداث تغيرات إيجابية في سلوكهن التربوي.          | 4.42        | 0.89        | موافق<br>بشدة         | 4 |
| 13- توفير بيئة صفية معززة لأساليب التعلم المختلفة.                   | 4.24        | 1.03        | موافق<br>بشدة         | 6 |
| 14- تسهيل حضور الدورات التدريبية التربوية للمعلمات في مكاتب التعليم. | 4.44        | 0.95        | موافق<br>بشدة         | 3 |
| 15- تشجيع الخبرات التربوية المتميزة من المعلمات.                     | 4.51        | 0.86        | موافق<br>بشدة         | 2 |
| 16- ارشاد المعلمات إلى التحلي بالقيم التربوية المثلى.                | 4.58        | 0.80        | موافق<br>بشدة         | 1 |
| <b>إجمالي المحور</b>                                                 | <b>4.35</b> | <b>0.80</b> | <b>موافق<br/>بشدة</b> |   |

إن الرأي السائد للغالبية العظمى لعبارات هذا المحور وللمحور ككل يقع في فئة "موافق بشدة" بمتوسط حسابي (4,35) وانحراف معياري (0,80) وهذا يعني أن مفردات عينة الدراسة " قائدات مدارس المرحلة الثانوية بجدة " موافقات بشدة على إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التربوي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.

#### • مناقشة نتائج السؤال الثاني

فيما يتعلق بدرجة كل عبارة من العبارات الدالة على إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التربوي في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي فقد جاءت أغلب الممارسات بدرجة موافق بشدة كما هو مبين في الجدول (4).

وقد جاءت في مقدمة الممارسات العبارة (16) والتي تنص على (ارشاد المعلمات إلى التحلي بالقيم التربوية المثلى) بمتوسط حسابي (4.58) وانحراف معياري (0.80) وتفسر الباحثة حصول العبارة على الترتيب الأول بدرجة (موافق بشدة) بين العبارات نتيجة لاعتبار المعلمة القدوة الأولى لطالباتها فحري بها أن تتحلى بالأخلاق الفاضلة والتي تجعل منها مثلاً للمعلمة الفاضلة، إضافة إلى الحاجة إلى توجيه وارشاد المعلمات في حال حادت عن الطريق القويم خصوصاً مع ضغط العمل و ضعف السيطرة على سلوكيات الطالبات المختلفة، ويعتبر حسن التصرف والسلوك العام والقدوة الحسنة من بنود تقويم الأداء الوظيفي للمعلمات، فتسعى قائدة المدرسة دائماً لتوجيه المعلمات و ارشادهم الى التحلي بالقيم التربوية المثلى.

وحصلت العبارة (15) والتي تنص على (تشجيع الخبرات التربوية المتميزة من المعلمات) على متوسط حسابي (4,51) وانحراف معياري (0,86) وتفسر الباحثة حصول العبارة على الترتيب الثاني بدرجة (موافق بشدة) بين العبارات حيث إن تشجيع المعلمات وشكرهن وتقدير جهودهن التربوية يعود بالنفع على المعلمات الأخريات بخلق روح التنافس الشريف بينهن، فتتكرر صور عديدة من التميز والرفق التربوي، وهذا بحد ذاته يرسخ مفهوم التنمية المهنية للمعلمات مما يجعلهن يسعين إلى رفع مستواهن وأداؤهن، وهذا يوافق نتائج دراسة (المباركي، 2016م). وحصلت العبارة (10) والتي تنص على (إلزام المعلمات ببناء الأهداف التربوية والسلوكية والوجدانية الصحيحة) على متوسط حسابي (4.07) وانحراف معياري (1.02) وتفسر الباحثة حصول العبارة على الترتيب الثامن بدرجة (موافق) بين العبارات بسبب ارتباط العبارة بالجانب التخصصي والتدريسي بالمعلمة والمشرقة المختصة أكثر منه بالنسبة لقائدة المدرسة، إضافة إلى شمول المحور التربوي ككل في مجال التخصص، فلا يمكن لمعلمة أن

تباشر مهنة التدريس مالم تحصل على البكالوريوس التربوي، وبالتالي يعتبر هذا الفصل في النمو المهني المختص بالجانب التربوي عن الجانب التخصصي من المآخذ على مؤشرات النمو المهني في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي.

• تحليل نتائج السؤال الثالث وتفسيرها:

ما درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي؟

وللإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثالث في الاستبانة والتي حددته الباحثة في ثمانية عبارات كما يلي:

**المحور الثالث:** إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.

جدول رقم (5)

التوزيع التكراري والمتوسط المرجح والانحراف المعياري والرأي السائد لعبارات المحور الثالث

| الترتيب | الرأي السائد | الانحراف المعياري | المتوسط | العبارات                                                                       |
|---------|--------------|-------------------|---------|--------------------------------------------------------------------------------|
| 2       | موافق بشدة   | 0.93              | 4.28    | 17- توظيف الإمكانيات المادية والبشرية المخصصة للنمو المهني داخل المدرسة.       |
| 3       | موافق بشدة   | 0.98              | 4.27    | 18- مشاركة المعلمات في إعداد برامج النمو المهني وفق احتياجاتهن.                |
| 7       | موافق        | 1.06              | 3.98    | 19- تشجيع المعلمات على الانتساب إلى المؤسسات التربوية والتعليمية خارج المدرسة. |
| 6       | موافق        | 1.11              | 4.00    | 20- مساندة المعلمات لخدمة المجتمع المحلي.                                      |
| 4       | موافق بشدة   | 0.93              | 4.25    | 21- اكساب المعلمات صلاحية توظيف البيئة المدرسية في خدمة العملية التعليمية.     |
| 1       | موافق بشدة   | 0.97              | 4.35    | 22- تشجيع المعلمات للمشاركة في التغلب على المشكلات والصعوبات في المدرسة.       |
| 5       | موافق بشدة   | 1.02              | 4.25    | 23- تيسير الإجراءات لحضور المعلمات دورات تدريبية خارج المدرسة.                 |
| 8       | موافق        | 1.24              | 3.66    | 24- تنظيم الرحلات الاثرانية للمعلمات خارج المدرسة.                             |
|         | موافق        | 0.88              | 4.13    | إجمالي المحور                                                                  |

إن الرأي السائد لعبارات هذا المحور يقع في فئتي " موافق أو موافق بشدة " وللمحور ككل يقع في فئة "موافق" بمتوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (0.88) وهذا يعني أن مفردات عينة الدراسة "قائدات مدارس المرحلة

الثانوية بجدة " موافقات على إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.

#### • مناقشة نتائج السؤال الثالث:

فيما يتعلق بدرجة كل عبارة من العبارات الدالة على إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي فقد جاءت أغلب الممارسات بدرجة موافق بشدة باستثناء العبارات (20-19-24) فقد حصلت على درجة موافق كما هو مبين في الجدول (5). حيث جاءت في مقدمة الممارسات العبارة رقم (22) والتي نصت على (تشجيع المعلمات للمشاركة في التغلب على المشكلات والصعوبات في المدرسة) بمتوسط حسابي (4.35) وانحراف معياري (0.97) وتفسر الباحثة حصول العبارة على الترتيب الأول بدرجة (موافق بشدة) بين العبارات نظراً لأن المعلمة جزء وركيزة أساسية في المدرسة، ومشاركتها في حل المشكلات والأزمات التي تمر بالمدرسة يكسبها خبرة ومهارة متزايدة تجعلها في مصاف المعلمات المتميزات القادرات على اتخاذ القرار وتطوير أساليب العمل وحسن الإدارة والتوجيه، وبالتالي يساعدهن في رفع مستوى الأداء الوظيفي لهن واعتبارهن مكسب للمدرسة وتميزها.

وحصلت العبارة (مساعدة المعلمات لخدمة المجتمع المحلي) على الترتيب السادس بدرجة (موافق) بين العبارات بمتوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.96) بينما حصلت العبارة (تشجيع المعلمات على الانسحاب إلى المؤسسات التربوية والتعليمية خارج المدرسة) على الترتيب السابع بدرجة (موافق) بين العبارات بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (1.11) بينما حصلت العبارة (تنظيم الرحلات الاثرية للمعلمات خارج المدرسة) على الترتيب الثامن والأخير بدرجة (موافق) بين العبارات في هذا المحور بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (1.24) وتفسر الباحثة حصول العبارات السابقة على الدرجات الأقل نظراً لتوجه العبارات للنمو المهني لخارج نطاق المدرسة، وقد يرجع ذلك لثقل كاهل المعلمة والتزامها بأعباء كبيرة طوال فترة الدوام المدرسي مما يضعف درجة الحماس والرغبة لإكمال مسيرتها المهنية خارج أوقات الدوام الرسمي، إضافةً لأن غيابها أو انشغالها بارتباطات خارج المدرسة قد يؤدي إلى خلل أو عدم توازن سير المدرسة بصورة عامة، فتكثر حصص الانتظار للمعلمات الحاضرات، والتسيب للطالبات، وتأخر المناهج، وتعثر النظام والانتظام العام للمدرسة، إضافةً إلى عدم توفر الحوافز أو البدلات في حال رغبت المعلمة أو شاركت بنمو مهني خارج المدرسة خصوصاً إذا لم يكن تحت مظلة وزارة التعليم.

#### • تحليل نتائج السؤال الرابع وتفسيرها:

ما درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي؟

وللإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الرابع في الاستبانة والتي حددته الباحثة في ثمانية عبارات كما يلي:

**المحور الرابع:** إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.



جدول رقم (6)  
التوزيع التكراري والمتوسط المرجح والانحراف المعياري والرأي السائد لعبارات المحور الرابع

| الترتيب | الرأي السائد | الانحراف المعياري | المتوسط | العبارات                                                      |
|---------|--------------|-------------------|---------|---------------------------------------------------------------|
| 4       | موافق بشدة   | 0.90              | 4.38    | 25- تشجيع المعلمات لاستخدام أسلوب تدريب الأقران داخل المدرسة. |
| 5       | موافق بشدة   | 0.95              | 4.37    | 26- تنمية الحوارات الهادفة بين المعلمات.                      |
| 3       | موافق بشدة   | 0.95              | 4.39    | 27- تكوين فرق العمل المتخصصة داخل المدرسة.                    |
| 6       | موافق بشدة   | 1.00              | 4.37    | 28- تشجيع المعلمات على المنافسة الشريفة بينهن.                |
| 1       | موافق بشدة   | 0.90              | 4.50    | 29- تحفيز المعلمات على تبادل الخبرات المفيدة بينهن.           |
| 2       | موافق بشدة   | 0.93              | 4.47    | 30- تنمية الترابط والتآلف بين المعلمات.                       |
| 7       | موافق بشدة   | 0.99              | 4.32    | 31- العمل على حل المشكلات والصراعات بين المعلمات.             |
| 8       | موافق بشدة   | 0.97              | 4.30    | 32- إشراك المعلمات في وضع أهداف المدرسة وخططها.               |
|         | موافق بشدة   | 0.85              | 4.39    | إجمالي المحور                                                 |

إن الرأي السائد لعبارات هذا المحور وللمحور ككل يقع في فئة " موافق بشدة" بمتوسط حسابي (4,39) وانحراف معياري (0,85) وهذا يعني أن مفردات عينة الدراسة " قائدات مدارس المرحلة الثانوية بجدة" موافقات بشدة على إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.

• مناقشة نتائج السؤال الرابع:

وفيما يتعلق بدرجة كل عبارة من العبارات الدالة على إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي فقد جاءت جميع الممارسات بدرجة موافق بشدة كما هو مبين في الجدول (6).

وقد جاءت العبارة رقم (29) والتي نصّت على (تحفيز المعلمات على تبادل الخبرات المفيدة بينهن) بمتوسط حسابي (4.50) وانحراف معياري (0.90) وتفسر الباحثة حصول العبارة على الترتيب الأول بدرجة (موافق بشدة) بين العبارات نظراً لأنه سبق تطبيقها وفق معايير جائزة التعليم للتميز ضمن معيار "ترسيخ ثقافة التنمية المهنية للمعلمات" وقد حقق المؤشر "تقديم المتميزات من المعلمات المساعدة لزميلاتهن" الأعلى نسبة في التطبيق، وبالتالي أصبحت ثقافة تبادل الخبرات سائدة ومطبقة مسبقاً، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (المباركي، 2016م).

تلتها العبارة رقم (30) والتي نصت على (تنمية الترابط والتآلف بين المعلمات) بمتوسط حسابي (4.47) وانحراف معياري (0.93) وتفسر الباحثة حصول العبارة على الترتيب الثاني بدرجة (موافق بشدة) بين العبارات نظراً لأهمية تحسين العلاقات الإنسانية بين المعلمات باعتبارهن أعضاء فريق واحد يسعى لأداء مهامه ووظيفته على أكمل وجه ممكن، كذلك يفسر مدى حرص واهتمام قائدات المدارس بتلبية حاجات ورغبات المعلمات الإنسانية والاجتماعية، وسيرهن على خطى المدرسة الإنسانية في الإدارة.

بينما كان في مؤخرة العبارات في هذا المحور العبارة رقم (32) والتي نصت على (إشراك المعلمات في وضع أهداف المدرسة وخططها) بمتوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (0.97) وتفسر الباحثة حصول العبارة على الترتيب الثامن بدرجة (موافق بشدة) بين العبارات أنه قد يرجع ذلك إلى مركزية أهداف التعليم والخطط التشغيلية للمدارس من وزارة التعليم والمستويات الإدارية العليا، فتفتقر قائدة المدرسة إلى تحقيق هذه العبارة بصورة حقيقية، لكنها قد تسعى إلى إشراك المعلمات فيما هو ضمن صلاحياتها المطلقة، وقد يعود إلى كثرة أعباء المعلمات وأدوارهن التعليمية في المدرسة فتفضل القائدة عدم إشراكهن في مجال التخطيط الإداري الخاص بالمدرسة.

#### جدول (7) المتوسط المرجح والانحراف المعياري والرأي السائد للمؤشرات الأربعة

| الترتيب | الرأي السائد | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | المحاور                                                                                                                        |
|---------|--------------|-------------------|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3       | موافق        | 0,83              | 4,13            | 1- درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي           |
| 2       | موافق بشدة   | 0,80              | 4,35            | 2- درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التربوي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي           |
| 4       | موافق        | 0,88              | 4,13            | 3- درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي           |
| 1       | موافق بشدة   | 0,85              | 4,39            | 4- درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي |
|         | موافق بشدة   | 0,80              | 4,25            | إجمالي المحاور                                                                                                                 |

نستخلص من نتائج الجدول (7) ما يلي:  
إن درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني تقع في فئة "موافق بشدة" بمتوسط حسابي (4,25) وانحراف معياري (0,80) وهذا يعني أن مفردات عينة الدراسة " قائدات مدارس المرحلة الثانوية بجدة" موافقات بشدة على إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني (التخصصي، التربوي، المفتوح، مجموعات التعلم) في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.

• تحليل نتائج السؤال الخامس وتفسيرها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات قائدات المدارس حول درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني (التخصصي، التربوي، المفتوح، مجموعات التعلم) للمعلمات في مدارس التعليم العام في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي في ظل (مؤهلاتهن التعليمية/ خبراتهن)؟ وللإجابة على هذا السؤال تم إجراء بعض الاختبارات لمعرفة إذا كان هناك فروق دالة إحصائية بين متوسط آراء مفرقات العينة حول محاور الدراسة يعزي إلى اختلاف:

1. المؤهل العلمي

بناءً على ما ورد من بيانات العينة فإن متغير المؤهل العلمي يتكون من فئتين (بكالوريوس، ماجستير) وعليه قمنا بإجراء اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطين مستقلين وفق آراء قائدات مدارس المرحلة الثانوية بالتعليم العام بجهة فصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (8)  
نتائج اختبار "ت"

| المحاور                                                                                                                    | المؤهل العلمي | عدد القراءات | المتوسط | الانحراف المعياري | ت (121)* | المعنوية p-value | الدلالة |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|--------------|---------|-------------------|----------|------------------|---------|
| 1- إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.           | بكالوريوس     | 116          | 4.17    | 0.78              | 2.585    | 0.011            | دال     |
|                                                                                                                            | ماجستير       | 6            | 3.29    | 1.45              |          |                  |         |
| 2- إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التربوي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.           | بكالوريوس     | 116          | 4.38    | 0.75              | 1.850    | 0.067            | غير دال |
|                                                                                                                            | ماجستير       | 6            | 3.77    | 1.48              |          |                  |         |
| 3- إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.           | بكالوريوس     | 116          | 4.16    | 0.85              | 1.989    | 0.049            | دال     |
|                                                                                                                            | ماجستير       | 6            | 3.44    | 1.36              |          |                  |         |
| 4- إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي. | بكالوريوس     | 116          | 4.43    | 0.80              | 2.238    | 0.027            | دال     |
|                                                                                                                            | ماجستير       | 6            | 3.65    | 1.43              |          |                  |         |
| إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.                    | بكالوريوس     | 116          | 4.29    | 0.76              | 2.269    | 0.025            | دال     |
|                                                                                                                            | ماجستير       | 6            | 3.54    | 1.37              |          |                  |         |

\* ت (121) تعني قيمة الإحصاءات عند درجات حرية (121)

#### ١. عدد سنوات الخبرة

بناءً على ما ورد من بيانات العينة فإن متغير سنوات الخبرة يتكون من ثلاث فئات (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) وعليه قمنا بإجراء اختبار "ف" أو "تحليل التباين في اتجاه واحد" للمقارنة بين متوسطات آراء قائدات مدارس المرحلة الثانوية بالتعليم العام بجدة فحصنا على النتائج التالية:

#### جدول رقم (9)

نتائج اختبار "ف" أو "تحليل التباين في اتجاه واحد"

| المحاور                                                                                                                    | سنوات الخبرة | عدد القراءات | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ف (120'2) | القيمة المعنوية p-value | الدلالة |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|---------|-------------------|----------------|-------------------------|---------|
| 1- إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.           | أقل من 5     | 19           | 4.02    | 0.52              | 4.002          | 0.021                   | دال     |
|                                                                                                                            | من (5-10)    | 12           | 3.54    | 1.10              |                |                         |         |
|                                                                                                                            | أكثر من 10   | 91           | 4.23    | 0.82              |                |                         |         |
| 2- إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التربوي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.           | أقل من 5     | 19           | 4.14    | 0.45              | 3.017          | 0.053                   | غير دال |
|                                                                                                                            | من (5-10)    | 12           | 3.95    | 0.94              |                |                         |         |
|                                                                                                                            | أكثر من 10   | 91           | 4.45    | 0.82              |                |                         |         |
| 3- إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.           | أقل من 5     | 19           | 4.06    | 0.56              | 4.217          | 0.017                   | دال     |
|                                                                                                                            | من (5-10)    | 12           | 3.47    | 1.03              |                |                         |         |
|                                                                                                                            | أكثر من 10   | 91           | 4.23    | 0.89              |                |                         |         |
| 4- إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي. | أقل من 5     | 19           | 4.25    | 0.57              | 3.892          | 0.023                   | دال     |
|                                                                                                                            | من (5-10)    | 12           | 3.81    | 1.09              |                |                         |         |
|                                                                                                                            | أكثر من 10   | 91           | 4.49    | 0.83              |                |                         |         |
| إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.                    | أقل من 5     | 19           | 4.12    | 0.43              | 4.064          | 0.020                   | دال     |
|                                                                                                                            | من (5-10)    | 12           | 3.69    | 0.99              |                |                         |         |
|                                                                                                                            | أكثر من 10   | 91           | 4.35    | 0.81              |                |                         |         |

\* قيمة الإحصاء ف عند درجات حرية (120'2)

ولتحديد فئات سنوات الخبرة التي أدت إلى اختلاف متوسط آراء مفردات العينة، قامت الباحثة بإجراء مجموعة من المقارنات المتعددة باستخدام اختبار "ت" بين كل فئتين من فئات سنوات الخبرة، وحيث أن سنوات الخبرة تتكون ثلاث فئات فإنه يكون لدينا ثلاث مقارنات متعددة. والجدول التالي يبين فقط المقارنات التي بينها فروق معنوية ذات دلالة إحصائية، كما يعطي قيمة الفروق والخطأ المعياري لها وقيمة المعنوية.



### جدول رقم (10)

نتائج المقارنات المتعددة بين سنوات الخبرة واختبارات " ت  
• الفروق بين متوسط الفئتين أو (المجموعتين) موجبة

| المحاور                                                                                                                    | المقارنات المتعددة بين كل فئتين<br>من فئات سنوات الخبرة |           | الخطأ<br>المعياري | المعنوية<br>p-value |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------|-------------------|---------------------|
|                                                                                                                            | الفئة (أ)                                               | الفئة (ب) |                   |                     |
| 1- إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.           | أكثر من 10                                              | من (5-10) | 0.69*             | 0.007               |
| 3- إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.           | أكثر من 10                                              | من (5-10) | 0.76*             | 0.005               |
| 4- إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي. | أكثر من 10                                              | من (5-10) | 0.68*             | 0.009               |
| إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشرات النمو المهني للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي.                    | أكثر من 10                                              | من (5-10) | 0.66*             | 0.007               |

### • مناقشة نتائج السؤال الخامس:

أن سبب وجود الفروق الإحصائية في إمكانية تطبيق مؤشرات النمو المهني (التخصصي، المفتوح، في مجموعات التعلم) بين قائدات المدارس في التعليم العام ذوات المؤهل العلمي (البكالوريوس) نظراً لمحدودية الخبرة التعليمية أو الأكاديمية في مجال الإدارة التربوية، وقلة المعلومات و المعارف المتصلة بهذا المجال لدى القائدات لاسيما في عصرنا الحالي حيث تسارعت عجلة التطور المعرفي و الأكاديمي، وبالتالي يمكن تفسير عدم وجود الفروق الإحصائية بين قائدات المدارس في التعليم العام ذوات المؤهل العلمي (الماجستير) لاتساع اطلاعهن وقراءتهن الموجهة والبحثية في مجال عملهن الإداري وبالتالي يقينهن بأهمية وفعالية تطبيق البرامج والأنظمة الإدارية الجديدة والمتطورة والتي تسعى للحصول على نتائج إيجابية لصالح الأهداف الموضوعية.

وسبب وجود الفروق الإحصائية في إمكانية تطبيق مؤشرات النمو المهني (التخصصي، المفتوح، في مجموعات التعلم) بين قائدات المدارس في التعليم العام ذوات سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) أنه قد يرجع لأقدمية تواجدهن في ميدان العمل وبالتالي يصعب عليهن مواكبة الأنظمة الجديدة في العملية الإدارية، فتزداد عملية

مقاومة التغيير واستصعاب اتباع القوانين والخطوات المحددة في ظل ما لديهم من اثرات وتجارب مكتسبة ومتنوعة، قد تحد أو تيسر تحقيق الأهداف المتوقعة من هذه الأنظمة، إضافة إلى عدم حصولهن على التدريب الوافي لتطبيق مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي، أو التعديلات المستحدثة عليها

#### النتائج والتوصيات

نتناول فيما يلي أبرز النتائج التي توصل إليها البحث، وأهم التوصيات التي يمكن تطبيقها في الميدان في ضوء تلك النتائج، إضافة إلى مجموعة من الاقتراحات بدراسات مستقبلية.

#### نتائج البحث:

بناءً على ما تم عرضه في البحث الحالي وفي ضوء أهدافه الموضوعية وأسئلته وما أشارت إليه التفسيرات والتحليلات الإحصائية للإجابة على أسئلة البحث، قامت الباحثة بإعداد خلاصة عامة لنتائج بحثها الحالي وهي كالتالي:

- إن درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التخصصي للمعلمات في مدارس التعليم العام جاءت بدرجة (موافق).
- إن درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني التربوي للمعلمات في مدارس التعليم العام جاءت بدرجة (موافق بشدة).
- إن درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني المفتوح للمعلمات في مدارس التعليم العام جاءت بدرجة (موافق).
- إن درجة إمكانية تطبيق القيادة المدرسية لمؤشر النمو المهني في مجموعات التعلم للمعلمات في مدارس التعليم العام جاءت بدرجة (موافق بشدة).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء قائدات مدارس المرحلة الثانوية بالتعليم العام بجهة نحو إمكانية تطبيق مؤشر النمو المهني (التخصصي، المفتوح، في مجموعات التعلم) للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي تُعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء قائدات مدارس المرحلة الثانوية بالتعليم العام بجهة نحو إمكانية تطبيق مؤشر النمو المهني (التربوي) للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي تُعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء قائدات مدارس المرحلة الثانوية بالتعليم العام بجهة نحو إمكانية تطبيق مؤشر النمو المهني (التخصصي، المفتوح، في مجموعات التعلم) للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي تُعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء قائدات مدارس المرحلة الثانوية بالتعليم العام بجهة نحو إمكانية تطبيق مؤشر النمو المهني (التربوي) للمعلمات في ضوء مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي تُعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة.

#### توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث السابقة، توصي الباحثة بما يلي:

- العمل على تعزيز ثقافة النمو المهني وتذليل الصعوبات وتفويض الصلاحيات لدى القيادة المدرسية من قبل المسؤولين في وزارة التعليم وإيضاح مدى أثرها وأهميتها للمعلمات في تحسين العملية التعليمية وتيسيرها.
- العمل على تقليص العبء التدريسي والمهام الموكلة للمعلمات من قبل القيادة المدرسية، ليتمكن من تحقيق وتطبيق مؤشرات النمو المهني في ضوء منظومة قيادة الأداء المدرسي داخل المدرسة وخارجها.
- منح المعلمات الحوافز والتسهيلات من قبل وزارة التعليم، والتي تشجعهن للمبادرة لتطوير أنفسهن مهنيًا وفق مؤشرات منظومة قيادة الأداء المدرسي أو غيرها.

- استحداث البرامج والأساليب التدريبية المقننة من قبل المسؤولين في مكاتب الإشراف التربوي والعمل على توطيد ممارسات النمو المهني للمعلمات بالمدرسة وجعلها جزء لا يتجزأ من اليوم الدراسي، وتحديد مواعيد ثابتة في الجدول الدراسي لتنفيذها، وتوفير الكوادر البشرية المتخصصة لذلك.
- اعتماد الممارسات الوارد ذكرها في استبانة البحث من قبل القائمين على تطوير التعليم وإصدار مؤشرات المنظومة، لتنفيذ مؤشرات النمو المهني للمعلمات ضمن منظومة قيادة الأداء المدرسي وتحقيق أهدافها، حيث تفقر المنظومة لتوضيح آلية أو خطوات لتحقيق هذه المؤشرات.

### المراجع العربية

1. إبراهيم، افتكار عبد الله محمود (2015م) دور الإدارة المدرسية والمُشرفين التربويين في تحسين النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية في مديرية عمان الرابعة، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان
2. أبو الوفاء، جمال محمد (2003م) أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تقييم الأداء المؤسسي وإمكانية الاستفادة منها في مصر، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد 3، كلية المنوفية، مصر
3. الإدارة العامة للإشراف التربوي (2017م) دليل مؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي، الإصدار الخامس، تاريخ الدخول 2017-11-28م، متاح على <https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/ESUPERVISION/boys/Pages/Performanceindicators.aspx>
4. الإدارة العامة للتعليم بجدة (2017م) دليل مدارس جدة، تاريخ الدخول 2017-12-4م، متاح على <http://sp.jedu.gov.sa/dalel>
5. الأغبري، عبد الصمد (2000م) الإدارة المدرسية، بيروت: دار النهضة العربية.
6. باحزر، خالد بن صالح محمد (2010م) النمو المهني للمعلم لرفع كفاءته التدريبية في مرحلة التعليم العام بالملكة العربية السعودية، المؤتمر السنوي الخامس عشر بعنوان تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، الرياض، المملكة العربية السعودية
7. بامهير، فيصل سعيد (2016م) مبادئ القيادة المدرسية الفاعلة، تاريخ الدخول 2016-6-26م، متاح على الموقع <https://www.manhal.net/art/s/21323>
8. بالخير، هناء أحمد (2016م) درجة تطبيق قائدات المدارس لمؤشرات منظومة قيادة الأداء الإشرافي بمدينة جدة، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبدالعزيز، معهد الدراسات العليا التربوية، جدة
9. بعلوس، بهاء (2007م) النمو المهني للمعلمين، تاريخ الدخول 2017-11-26م، متاح على <http://search.shamaa.org/PDF/Articles/TIRa/2RaNo17Y2007/1RaNo17Y2007.pdf>
10. البوشي، محمد سعود علي (2015م) واقع التنمية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العلا في ضوء توجهات مشروع المعلم الجديد، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض
11. تمام، شادية عبد الحليم وطه، أماني محمد (2013) التنمية المهنية للمعلم، ط1، القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
12. التميمي، عبدالعزيز (2010م) دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين: دراسة ميدانية على محافظة رأس تنورة، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض
13. النقي، مستور محمد (2015م) دور التخطيط الاستراتيجي المدرسي في تطوير الأداء من وجهة نظر القيادات التربوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة

14. جاد الكريم، علاء أحمد (2012م) تطوير التنمية المهنية لمعلم المرحلة الثانوية على ضوء المتغيرات المستقبلية، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد (13)، الجزء (2).
15. حجازي، هناء شحات (2011م) مؤشرات الأداء المدرسي وإصلاح التعليم، بنها: كلية التربية، جامعة بنها، مصر.
16. حسان، حسن محمد والعجمي، محمد حسنين (2013م) الإدارة التربوية، ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
17. الحسين، أحمد مصطفى (1994م) تحليل السياسات: مدخل جديد للتخطيط في الأنظمة الحكومية، ط(4) الشارقة: جمعية الاجتماعيين.
18. المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بالفيوم بعنوان التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي، الفيوم، مصر.
19. الخيري، منى محمد (2014م) دور الثقة التنظيمية في تحسين جودة الأداء المدرسي من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
20. الدجاني، ماجدة (2011م) أبعاد وتحديات النمو المهني للمعلمين، المؤتمر السنوي الثالث للمدارس الخاصة بعنوان آفاق الشراكة بين قطاعي التعليم العام والخاص، عمان، الأردن.
21. الرشدي، بشير (2000م) مناهج البحث التربوي.. رؤية تطبيقية مبسطة، الكويت: دار الكتاب الحديث.
22. الرفاعي، رانية محمد (2017م) العلاقة بين القيادة التشاركية والتنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمدينة جدة، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.
23. سكران، محمد محمد (2005م) على طريق التنمية المهنية المستمرة للمعلم العربي، ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بالفيوم: التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي، الفيوم، مصر.
24. عامر، طارق عبد الرؤوف (2012م) النمو التنمية المهنية للمعلم، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
25. عبد القادر، أحمد دحماني (2013م) القيادة المدرسية في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة البحوث التربوية والتعليمية بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر.
26. العدواني، عبدالله ناصر (2017م) واقع توافر معايير منظومة الأداء المدرسي من جهة نظر قائدي المدارس الثانوية والمشرفين التربويين في محافظة الخرج، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
27. العنتر، ياسر (2014م) الدور القيادي لمديري المدارس بمكة المكرمة في تنمية المعلمين مهنيًا للإدراك والممارسة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، تخصص الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
28. العوشن، محمد بن سعود (2013م) المؤشرات التربوية الرئيسية لتقييم نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
29. الفقيه، عائشة حسين (2013م) مشكلات وقضايا اجتماعية، تاريخ الدخول 11-28-2017م، متاح على [http://shsh2030.blogspot.com/2013/01/blog-post\\_7182.html](http://shsh2030.blogspot.com/2013/01/blog-post_7182.html)
30. القحطاني، مبارك بن سعيد (2014م) معوقات تطبيق مؤشرات الأداء الإشرافي في مكاتب التعليم بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
31. قداد، عادل يوسف (2011م) نمط القيادة المدرسية وعلاقته بالتنمية المهنية للمعلمين: دراسة تحليلية ميدانية لمدارس مرحلة التعليم المتوسط بقطاع التعليم سهل الجفارة، رسالة ماجستير، جامعة طرابلس، ليبيا.



32. القيسي، نايف (2006م) المعجم التربوي وعلم النفس، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي
33. الكبيسي، عبد الواحد حميد (2010م) التفكير المنظومي توظيفه في التعلم والتعليم استنباطه من القرآن الكريم، الرمادي: جامعة الأنبار
34. الكيلاني، عثمان والبياتي، هلال والسالمي، علاء (2000م) المدخل إلى نظم المعلومات الإدارية، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع
35. ماضي، محمد (2004م) نحو إدارة اقتصادية للقطاع العام والحكومي وقياس الأداء بروح القطاع الخاص، مؤتمر الأساليب الحديثة في قياس الأداء الحكومي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة
36. المباركي، مريم علي (2016م) واقع تطبيق قائدات المدارس للتنمية المهنية للمعلمات في ضوء معايير جائزة التعليم للتميز، رسالة ماجستير، تخصص الإدارة التربوية، معهد الدراسات العليا التربوية ن جامعة الملك عبد العزيز، جدة
37. محمد، فراس حج (2017م) مدير المدرسة والعملية التربوية، مجلة عود الند الثقافية، العدد (79)، فلسطين
38. المزروع، هيا بنت محمد (2006م) تدريب الزملاء: رؤية في النمو المهني للمعلم، اللقاء السنوي الثالث عشر بعنوان اعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة، الرياض، المملكة العربية السعودية
39. المسعودي، محمد موسى (2016م) الصعوبات التي تواجه المشرفين التربويين في تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي في إدارة تعليم صبيا، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة
40. مطاوع، ضياء الدين محمد والخليفة، حسن جعفر (2014م) مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، الدمام: مكتبة المتنبي.
41. المغربي، عبد الحميد (2002م) نظم المعلومات الادارية: الأسس والمبادئ، المنصورة: المكتبة العصرية مصر.
42. ملحم، سامي محمد (2002م) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع
43. النعمي، علي بن طعنون (2014م) منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي فكر – متجدد وعمل مؤسسي، متاح على الموقع الإلكتروني لإدارة التعليم بصيبا <https://edu.moe.gov.sa/Sabia/Pages/default.aspx> ، تاريخ الدخول 5 / 12 / 2017 م.
44. نواوي، الهام حسن (2016م) واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي وعلاقة بالكفايات المهنية للمشرفين التربويين من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

## References

1. Ibrahim, Iftikar Abdullah Mahmoud (2015) The Role of School Administrators and Educational Supervisors in Improving the Professional Development of Basic Stage Teachers in Amman Fourth Directorate, Master Thesis, University of Jordan, Amman.

2. Abu Wafa, Gamal Mohamed (2003) The most important contemporary global trends in the field of evaluating the institutional performance and the possibility of benefiting from them in Egypt, Journal of Psychological and Educational Research, No. 3, Faculty of Menoufia, Egypt
3. General Administration of Educational Supervision (2017) Indicators Guide to the Supervisory and School Performance System Performanceindicators.aspx
4. Jeddah Public Administration (2017) Jeddah Schools Directory, Date of entry 4-12-2017, available at <http://sp.jedu.gov.sa/dalel/>
5. Al-Aghbari, Abdul Samad (2000) School Administration, Beirut: Dar Al-Nahda Al-Arabiya.
6. Baghzar, Khalid bin Saleh Mohammed (2010) The professional growth of the teacher to raise his training competence in the stage of general education in Saudi Arabia, the fifteenth annual conference entitled Education development: visions, models, and Kingdom of Saudi Arabia
7. Bamhair, Faisal Saeed (2016) Principles of Effective School Leadership, Date of entry 26-6-1439 AH, available at <https://www.manhal.net/art/s/21323>
8. Balkhair, Hana Ahmed (2016) Degree of application of school leaders to indicators of supervisory performance leadership system in Jeddah, Master Thesis, King Abdulaziz University, Institute of Educational Graduate Studies, Jeddah
9. Bahlous, Bahaa (2007) Professional Teacher Development, Access Date 26-11-2017 available at <http://search.shamaa.org/PDF/Articles/TIRa/2RaNo17Y2007/1RaNo17Y2007.pdf>
10. Al-Boushi, Mohammed Saud Ali (2015), the reality of the professional development of the primary school teacher from the viewpoint of teachers in the province of Ala in the light of the directions of the new teacher project, Master Thesis, King Saud University, Riyadh
11. Tamam, Shadia Abdel Halim Taha, Amani Mohamed (2013) Teacher Professional Development, Cairo: Modern Library for Publishing and Distribution.
12. Tamimi, Abdulaziz (2010) The role of school principals in the professional development of teachers: a field study on Ras Tanura, Master Thesis, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, College of Social Sciences, Riyadh
13. Al-Thaqafi, Mastour Mohammed (2015) The Role of School Strategic Planning in Developing Performance from the Point of View of Educational Leaders in Makkah, MA Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah.
14. Jad Al-Karim, Alaa Ahmed (2012) Developing the Professional Development of Secondary School Teacher in the Light of Future Variables, Journal of Scientific Research in Education, No. (13), Part (2).

15. Hegazy, Hana Shahat (2011) School Performance Indicators and Education Reform, Banha: Faculty of Education, Benha University, Egypt.
16. Hassan, Hassan Mohammed and Ajami, Mohammed Hassanein (2013) Educational Administration, Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.
17. Hussein, Ahmed Mustafa (1994) Policy Analysis: a new approach to planning in government systems, E (4) Sharjah: Social Society.
18. The Sixth Scientific Conference of the Faculty of Education in Fayoum entitled Sustainable Professional Development of the Arab Teacher, Fayoum, Egypt
19. Charity, Mona Mohammed (2014) The role of organizational trust in improving the quality of school performance from the point of view of secondary school teachers in Makkah, Master Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Mecca.
20. Dajani, Magda (2011) Dimensions and Challenges of Professional Growth for Teachers, Third Annual Conference of Private Schools, "Prospects for Partnership between Public and Private Education Sectors", Amman, Jordan
21. Al-Rashidi, Bashir (2000) Educational Research Methods: A Simplified Applied Vision, Kuwait: Modern Book House.
22. Rifai, Rania Mohammed (2017) The relationship between participatory leadership and professional development of secondary school teachers in Jeddah, Master Thesis, King Abdulaziz University, Jeddah.
23. Dr Sakran, Mohamed Mohamed (2005) on the road of continuous professional development of the Arab teacher, paper presented at the sixth scientific conference of the Faculty of Education in Fayoum: sustainable professional development of the Arab teacher, Fayoum, Egypt.
24. Amer, Tarek Abdel Raouf (2012) Growth Professional Development of the Teacher, Cairo: Taiba Foundation for Publishing and Distribution.
25. Abdelkader, Ahmed Dahmani (2013) School Leadership in the Competency Approach, Journal of Educational Research at the Higher School of Teachers of Bouzareah, Algeria.
26. Al-Adwani, Abdullah Nasser (2017) The reality of the availability of school performance standards from the point of view of secondary school leaders and educational supervisors in Al-Kharj province, Master Thesis, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia
27. Al-Antar, Yasser (2014) Leadership role of school principals in Makkah in the professional development of teachers for awareness and practice from their point of view, Master Thesis, Educational Administration and Planning, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.

28. Al-Awshan, Mohammed Bin Saud (2013), Key Educational Indicators for Evaluating the Public Education System in Saudi Arabia, Master Thesis, College of Social Sciences, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, Riyadh.
29. Faqih, Aisha Hussein (2013) problems and social issues, accessed 28-11-2017, available at [http://shsh2030.blogspot.com/2013/01/blog-post\\_7182.html](http://shsh2030.blogspot.com/2013/01/blog-post_7182.html)
30. Al-Qahtani, Mubarak Bin Saeed (2014) Obstacles to the Application of Supervisory Performance Indicators in Education Offices in Riyadh, Master Thesis, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
31. Kaddad, Adel Yousef (2011) Pattern of School Leadership and its Relationship with Teachers' Professional Development: An Analytical Field Study of Intermediate Schools in the Education Sector Sahl Al-Jafara, MA Thesis, Tripoli University, Libya.
32. Al-Qaisi, Nayef (2006) The Lexicon of Educational and Psychology, Amman: Osama Publishing and Distribution House and Al-Mashreq Cultural House
33. Kubaisi, Abdul Wahid Hameed (2010) Systemic thinking employed in learning and education deduced from the Koran, Ramadi: Anbar University
34. Al-Kilani, Othman and Al-Bayati, Hilal and Salmi, Alaa (2000) Introduction to Management Information Systems, Amman: Dar Al-Manahij Publishing and Distribution.
35. Madi, Mohamed (2004) Towards Economic Management of the Public and Government Sectors and Measuring Performance in the Spirit of the Private Sector, Conference on Modern Methods in Measuring Government Performance, Arab Organization for Administrative Development, Cairo.
36. Al-Mubarak, Mariam Ali (2016) The reality of the application of school leaders for the professional development of teachers in the light of the criteria of the Education Award for Excellence, Master Thesis, Educational Administration, Institute of Educational Graduate Studies, King Abdul Aziz University, Jeddah
37. Mohammed, Firas Hajj (2017) Director of the School and the Educational Process, Oud Al-Nad Cultural Magazine, Issue (79), Palestine
38. Al Mazroua, Haya Bint Mohammed (2006) Peer Training: A Vision for Teacher Professional Development, 13th Annual Meeting on Teacher Preparation and Development in the Light of Contemporary Variables, Riyadh, Saudi Arabia
39. Al-Masoudi, M. Musa (2016) Difficulties facing the educational supervisors in the application of the supervisory performance leadership system in the management of the education of boys, Master Thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Mecca.
40. Mutawa, Ziauddin Mohammed and Khalifa, Hassan Jafar (2014) Principles of research and skills in educational, psychological and social sciences, Dammam: Mutanabbi Library.



41. Al-Mughrabi, Abdel Hamid (2002) Management Information Systems: Fundamentals and Principles, Mansoura: Modern Library Egypt.
42. Melhem, Sami Mohammed (2002) Research Methods in Education and Psychology, 2nd Floor, Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution
43. Al-Naami, Ali Bin Taanoun (2014) Leadership and Supervisory Performance System Fikr - Renewed and Institutional Work, available on the website of the Education Department in Sabya <https://edu.moe.gov.sa/Sabia/Pages/default.aspx>, access date 5 / 12/2017 AD.
44. Nawawi, Elham Hassan (2016) the reality of the application of supervisory performance leadership system and a relationship with the professional competencies of educational supervisors from the point of view of managers of education offices, Master Thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Mecca.
45. Elgandrow, teyana ferar (1998) The assessment of educational systems was a point of view in the late 1990s, Futures, UNESCO Publications Center, folder(38), number(1), Cairo.
46. J.doglas, welmz (2006) Raise and improve learning in Central Eastern Europe, Futures, UNESCO Publications Center, folder(36), number(4), Cairo.
47. Lucilio, Lisa (2009) What Secondary Teachers Need in Professional Development, Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice , Vol. 13, No. 1, September , 53-75
48. Opfer, V. & peddr, D. (2010), benefits status and effectiveness of continuous professional development for teachers in England, The Curriculum Journal, 21(4), 413.

## تقويم مستوى تلامذة الصف الثاني الابتدائي في الفهم القرائي

م.د. حسن فهد عواد الأوسي  
المديرية العامة لتربية محافظة ديالى - العراق

### الملخص

يهدف البحث إلى تقويم مستوى تلامذة الصف الثاني الابتدائي في الفهم القرائي، وتحدد البحث بتلامذة الصف الثاني الابتدائي في المدارس النهارية التابعة إلى المديرية العامة لتربية محافظة ديالى المركز (بعقوبة) من العام الدراسي 2018-2019. اتبع الباحث منهج البحث الوصفي منهجاً لبحثه ، وتألف مجتمع البحث من المدارس الابتدائية النهارية في قضاء بعقوبة (0المركز) ، التي يبلغ عددها (257) مدرسة ابتدائية ، ومن تلامذة الصف الثاني الابتدائي - الدراسة النهارية - والبالغ عددهم (55000) تلميذاً وتلميذة ، وبلغ عدد العينة التطبيقية من المدارس الابتدائية لهذا البحث (5) مدارس ، و(161) تلميذاً و(147) تلميذة ، أي (308) تلميذاً وتلميذة. أعد الباحث اختباراً للفهم القرائي تضمن (20) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذات ثلاثة بدائل أداة لبحثه ، وتوصل إلى أن مستوى تلامذة الصف الثاني الابتدائي في الفهم القرائي ضعيف إذ بلغ متوسط درجات التلامذة عينة البحث في اختبار الفهم القرائي (39,133) درجة ، وفي ضوء نتيجة البحث أستنتج الباحث استنتاجات عدة وأوصى بتوصيات عدة واقترح مقترحات عدة.

## Evaluation of Second Primary School Students Level in Understanding of Reading By Instructor

Dr Hasan Fahad Awwad Al-Aawsi

Diyala General Directorate of Education - Iraq

### ABSTRACT

This research aims at identifying of second primary school students level in understanding of Reading. Limitations of research were second primary school students in schools belong to Diyala General Directorate of education for academic year 2018- 2019. This research was of descriptive type. Population of research was consisted of all primary schools in Baqubah district (55000Female and male students). Sample of research was (5 schools),(161Female students) ,(147 male students) with total number of (308) male and female students. Tool of research was consisted of (20 items)of multiple choice type with three choices. Researcher has concluded that level of students in understanding of Reading was weak because their average score in their test was (39.133). According to results of research, researcher put many conclusions, recommendations, and suggestions.

## الفصل الأول التعريف بالبحث

### أولاً. مشكلة البحث :

يعاني أغلب تلامذة المرحلة الابتدائية من صعوبة في القراءة وفهم ما يُقرأ ومن تدني مستوى الفهم القرائي عندهم ، ويصعب على كثير منهم قراءة سطر واحد من درس القراءة وفهمه، مما يشير إلى أنهم لم يبلغوا المستوى الحرفي من مستويات الفهم القرائي، ولا يستطيعون التوصل إلى فهم المعنى الذي تدل عليه العبارات أو الجمل وتحليلها وفهم السياق والتوصل إلى الفكرة التي يريد الكاتب إيصالها، وهذا يدل على وجود خلل كبير في تعلم القراءة ومهاراتها، الأمر الذي يعني أن القراءة لم تحظ بالعناية والاهتمام الكافيين بما يتلاءم ودورها في الحياة، وأن درس القراءة إذا ما تحسّن في بعض المدارس فإنه لا يتعدى القراءة السطحية بأي حال من الأحوال (عطية، 2010: 25) ، مما جعل التلامذة يعانون من صعوبات في فهم المقروء ، وضعف قدراتهم على الفهم العام لمعنى النص المكتوب واستنباط المعلومات والمعارف بفاعلية وكفاءة (الدليمي والواللي، 2005: 10). وقد لاحظ الباحث أن دراسات عدة تناولت تنمية الفهم القرائي ولم يجد دراسة بحثت تقويمه ، لذا ارتأى تعرف مستوى تلامذة الصف الثاني الابتدائي في الفهم القرائي وتقويمه ، ويمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي :

( ما هو تقويم مستوى تلامذة الصف الثاني الابتدائي في الفهم القرائي ؟ )

### ثانياً. أهمية البحث :

1. أهمية اللغة العربية كونها أداة التواصل بين أبناء المجتمعات العربية، ووسيلة مهمة لنقل الثقافة والمعرفة والأحاسيس والأفكار فيما بينهم.
2. أهمية القراءة بوصفها فرع مهم من فروع اللغة العربية ، وأداتها في نقل المعرفة واكتساب الخبرات ونقل الأفكار.
3. أهمية الفهم القرائي بعدد ركناً أساسياً في تدريس القراءة ، وفي إبعاد المتعلم عن التعلم الآلي.
4. أهمية التقويم بوصفه أداة تلازم العملية التربوية ووسيلة بها يتعرف على ما تحقق من الأهداف التربوية وما لم يتحقق .
5. أهمية المرحلة المرحلة الابتدائية إذ تعد الحجر الأساس في العملية التعليمية ففيها بداية تعليم القراءة والكتابة .

### ثالثاً. هدف البحث :

يهدف البحث إلى تقويم مستوى تلامذة الصف الثاني الابتدائي في الفهم القرائي وذلك عبر الإجابة عن السؤال الآتي :

(ما مستوى تلامذة الصف الثاني الابتدائي في الفهم القرائي كما يقيسه اختبار الفهم القرائي ؟).

### رابعاً. حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :

1. الحدود البشرية: تلامذة الصف الثاني الابتدائي في المدارس الابتدائية النهارية في مدينة بعقوبة للعام الدراسي 2018-2019 .
2. الحدود المكانية : المدارس الابتدائية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى (قضاء بعقوبة) .
3. الحدود العلمية :موضوع الأرنب الوفي من كتاب القراءة المقرر تدريسه .
4. الحدود الزمانية : العام الدراسي (2018-2019).

### خامساً. تحديد المصطلحات :

1. التقويم :
- لغة :

أقيمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام ، والاستقامة اعتدال الشيء واستواؤه ، واستعمل أبو اسحق ذلك في الشعر فقال : " استقام الشعر اتزن " ، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم ، يقال كم قامت ناقتك أي كم بلغت ، والاستقامة التقويم ، لقول أهل مكة استقامت المتاع أي قومته ( ابن منظور : مادة قوم ).

- اصطلاحاً:
- عملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها باستعمال أدوات مختلفة ، ذلك لتحديد الدرجة التي يحقق بها التلامذة الأهداف التربوية ( أبو علام ، 2014 : 47).
- " قياس مدى تحقيق الأهداف عند الفرد " فعندما يجري المعلم اختباراً لتلميذ ويحصل على الدرجة (86) فإنه يحكم على مستوى التلميذ بأنه (جيد جداً) ونجح في الاختبار (الهوري، 2015 : 24).
- نظرياً:
- قياس مدى ما من تحقق الأهداف عند التلميذ ثم اعطاء قيمة لذلك القياس ثم اصدار حكم في ضوءه .
- اجرائياً :
- عملية اصدار حكم على مستوى تلامذة الصف الثاني الابتدائي (عينة البحث) على وفق اجاباتهم عن اختبار الفهم القرائي لغرض معرفة مدى ما تحقق من أهداف عندهم .
- 2. المستوى :
- لغة :
- يقال ساوى الشيء إذا عادله ، وساويت بين الشيئين إذا عدلت بينهما ، ويقال فلان وفلان سواء أي متساويان ، واستوى الشيء : بلغ أشده ، وسواء الجبل: ذروته ، وسواء النهار: منتصفه ، قال ثعلب "وهو القياس" (ابن منظور : مادة سوي).
- اصطلاحاً :
- "الهدف أو الغاية القصوى التي يسعى الفرد أو الجماعة للوصول إليها وبلوغها"(نصار، 1986: 39).
- هو تقديم معلومات تفصيلية محددة، فيما يستطيع الفرد أدائه وما لا يستطيع (علام، 2001: 729)
- اجرائياً: هو الحد الذي يستطيع التلامذة الوصول إليه في اختبار الفهم القرائي .
- 3. الفهم القرائي :
- اصطلاحاً:
- عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة أو فهم معنى الجملة أو فهم معنى الفقرة وتمييز دلالة الكلمات (الحلاق، 2010: 204)
- عملية الربط الصحيح بين الألفاظ وبين المعاني ، والربط بين مجموع الكلمات والمعنى الكلي لها (اسماعيل، 2013: 91).
- إجرائياً:
- هو عملية معرفية تقوم على فهم التلامذة لمعنى الكلمة أو فهم معنى الجملة أو الفقرة أو فكرة الموضوع ، والربط بين الألفاظ والمعاني وتمييز دلالة الكلمات.

## الفصل الثاني

### اطار نظري ودراسات سابقة

#### أولاً. اطار نظري :

##### 1. التقويم :

يقصد بالتقويم في التربية التعرف على مدى ما تحقق عند الطالب من الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها، ويعنى بمعرفة التغيير الذي يحدث في سلوك المتعلم ، وتحديد درجة ومقدار هذا التغيير ، وهو عملية مقصودة منظمة تهدف إلى جمع المعلومات عن العملية التعليمية وتفسير الأدلة بما يؤدي إلى اصدار أحكام تتعلق بالتلاميذ أو المعلمين أو البرامج أو المدرسة (العبيسي ، 2010 : 14 ، 15) .

التقويم عملية تحليلية تركيبية تفاوضية مع المتعلم ، وهي تتوخى تقدير نمو المتعلم على سلم النمو في مجالات معينة ، بغية مساندته ومساعدته على تحصيل على أكبر قدر من النمو والتقدم ، مع اعطائه القدوة الحسنة ، وتصويب سيرته ، وتصحيح أخطائه ، وتسديد خطواته كلما لزم الأمر ، في جو تعليمي واجتماعي سليم ، مما



يفضي إلى تطوير عمليات التعلم والتعليم، ولا سيما بناء كفاءة المتعلم تدريجياً في التوجه الذاتي والتقييم الذاتي (نوفل وأبو عواد، 2011: 402).

يكشف التقييم عن مدى تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة أي المطلوب تحقيقها، فهو بمثابة التشخيص الخلل في العملية التعليمية وعلاجه، ويتكون التقييم من عدد من العمليات مثل: التقييم بمعنى التثمين، والتشخيص بمعنى تحديد نقاط القوة والضعف ومواطن الضعف، وتقييم الاعوجاج، والتغذية الراجعة، ويكون التقييم مرحلياً نامياً بعد كل خطوة، أو تراكمياً ختامياً (العزاوي، 2009: 148).

التقييم عملية منظمة مبنية على القياس، يتم بواسطتها إصدار حكم على الشيء المراد قياسه في ضوء ما يحتوي من الخاصية الخاضعة للقياس، ونسبتها إلى قيمة أو معيار معين، وفي عملية القياس نحدد كمياً بوحدات أو درجات الخصائص أو الصفات الموجودة لدى الأشخاص أو في الأشياء، وفي عملية التقييم نصف هذه الخصائص أو الصفات، ونصدر حكماً أو قراراً على وفق معايير محددة، فالطالب الذي يحصل على معدل تراكمي يزيد عن 90% يحصل على تقدير امتياز، والطالب الذي يحصل على معدل تراكمي يقل عن 50% يحصل على تقدير ضعيف (أبو زينة، 2011: 49).

#### العلاقة بين القياس والتقييم

يقاس تقدم أي علم من العلوم بدرجة الدقة التي يصل إليها في القياس، إلا أن عملية القياس والتقييم في التربية أعقد كثيراً منها في أي علم آخر من العلوم، ذلك أن القياس هنا هو سلوك الإنسان، الذي يتحدد ويتوجه في: الدوافع والانفعالات، والميول والقيم والاتجاهات، والبواعث والنزعات التي تقف وراء كل سلوك وتوجهه إلى وجهة ما أو غرض معين (ملحم، 2017: 18).

القياس والتقييم مصطلحان مختلفان، يشير كل منهما إلى نوع معين من الإجراءات غير أنهما يرتبطان ببعضهما ليخدم غرضاً واحداً وهو اتخاذ القرارات التربوية، أو إصدار أحكاماً معينة تتعلق بالأهداف التي وضعت مسبقاً، وتبين العلاقة بين القياس والتقييم واضحة إذ تصورنا أن الغرض من التقييم في العملية التدريسية يتلخص في الحكم على مدى فعالية البرنامج التدريسي، ومدى تقدم المتعلم في تحقيق الأهداف التدريسية، أو السلوكية المرتبطة بالأهداف العليا للتربية والمشتقة من حاجات المتعلم كفرد (أبو جادو، 2014: 410).

يستعمل مصطلح التقييم في بعض الحالات كمصطلح يضم وسائل التقييم التي لا تعتمد على القياس وهذا الاستعمال يميز بين التقييم كوصف كافي لسلوك التلاميذ كتسجيل الملاحظات عن السلوك، وبين التقييم الذي يعد القياس وصفاً كمياً كدرجات الاختبار، وعندما نعرف مصلح التقييم من وجهة نظر التربية بأنه عملية منظمة لتحديد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية، يسهل علينا معرفة سبب الفهم الخاطئ لمعنى التقييم، فالتقييم عملية منظمة ينفي أنه عملية غير مضبوطة لملاحظة التلاميذ، فضلاً عن أن الأهداف التربوية تم تحديدها قبل التقييم، ومن المحال القيام بعملية التقييم دون تحديد مسبق للأهداف، وبهذا فإن مفهوم التقييم يختلف تماماً عن مفهوم القياس إذ أن القياس اعطاء قيمة رقمية أو عددية لصفة من الصفات وفقاً لقواعد محددة، أما التقييم فيبدأ من هذه القيمة فيفسرها، ثم يصدر حكماً على الصفة في ضوءها (أبو علام، 2014: 46).

#### أغراض التقييم واستعمالاته

1. تحديد الاستعداد أو المتطلبات السابقة للتعلم الجديد ويسمى اختبارات التهيئة.
2. تشخيص الضعف وصعوبات التعلم عند الطالب من خلال الكشف عن مواطن الضعف والأسباب التي تعيق التعلم.
3. تحديد مدى استيعاب التلامذة، وفهمهم لمهمة تعليمية، ويتمثل في متابعة تقدم التلامذة في تعلم المفاهيم والمهارات، ويستعمل له اختبارات تشكيلية أو تكوينية.
4. تقييم التحصيل الدراسي لدى التلامذة، ويستعمل له اختبارات التحصيل.
5. تقييم المناهج والمقررات الدراسية، ويتم من خلال متابعة تطبيق المنهج.
6. تنمية اتجاهات التلامذة وميولهم نحو التعلم، من خلال تنمية الميل والقدرة عند التلامذة على التقييم الذاتي (العبيسي، 2010: 20، 21).

#### فوائد التقييم بالاختبارات

1. الحكم بصورة أكثر صدقاً وموضوعية على تحصيل فئة من التلامذة في محتوى معين.
2. مقارنة تحصيل الطالب بالمتوسط العام لتحصيل زملائه، مما يساعد في بيان موقعه بالنسبة لهم.

3. مقارنة تحصيل الطالب أو مجموعة من التلامذة بتحصيل مجموعات أخرى في مدراس أخرى بالاستناد إلى المعايير التي تتفق مع هذه الاختبارات .

4. الحكم بموضوعية أكبر على فعالية التعلم والتعليم الصفيين (الوائلي، 2004: 128).  
**خطوات اجراء التقويم :**

تمر عملية التقويم الناجحة بخطوات متتابعة منسقة ، يكمل بعضها بعضاً، فإن كان الهدف من التقويم تحديد ما بلغناه من الأهداف المنشودة ، بقصد التعرف على مستوى الطالب في تحقيق هذه الأهداف ، ومن ثم التعرف على الصعوبات التي بها ، وتشخيصها وعلاجها ، فإن التقويم يسير على وفق الخطوات الآتية :

1. تحديد الأهداف التي نريد معرفة مدى تحقيق الطالب لها لأجل اصدار حكم عليه ، يناسب العمل التربوي الذي نريد تقويمه .

2. تحديد المجالات التي يراد تقويمها .

3. تنفيذ التقويم : ويقصد به التطبيق الفعلي لوسيلة التقويم وتقويمها للإجابة عليها من قبل المفحوصين كالاختبارات مثلاً ( مجيد، 2011: 40) .

**مجالات التقويم :**

1. تقويم التلاميذ : ويتم تقويم التلاميذ من جميع نواحي النمو العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية .  
2. تقويم الأهداف التربوية : وذلك من حيث صياغتها وواقعيتها وأهميتها وشموليتها وامكانية قياسها وملاحظتها.

3. الكتاب المدرسي : ويعني تقويم المحتوى الدراسي للكتب والأنشطة ومدى ملائمة المعرفة المتضمنة في الكتاب والأنشطة المتنوعة لمستوى التلاميذ.

4. المعلم : ويعني تقويم المعلم من حيث كفاءته العلمية وكفاءته المهنية وشخصيته وقدرته على التعامل مع التلاميذ وإدارة الفصل (الهويدي، 2015: 36).

**2. الفهم القرائي :**

يعد الفهم القرائي من أهم مهارات القراءة ، ومن أهم أهداف تعليمها ، فتعليم القراءة يستهدف كل المراحل والمستويات التعليمية تنمية القدرة على فهم ما تحتويه المادة المطبوعة، والقراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم ، وتشير عملية الفهم القرائي إلى التقاط معنى اللغة المكتوبة أو المنطوقة ، وهذا يتطلب عمليات عقلية مركبة لتعرف المعاني أو تداعياتها، وتقويم المعاني المعروضة واختيار المعاني الصحيحة ، وهو ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، وتفسير الكلمات في تركيبها السياقي ، وتنظيم الأفكار المقروءة واختيار المعنى المناسب (اسماعيل، 2013: 91).

**مستويات الفهم القرائي:**

للفهم القرائي ثلاثة مستويات هي:

1. مستوى الكلمة : ويشمل المهارات الآتية :

أ. تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها .

ب. تعيين مضاد الكلمة .

ت. القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى .

ث. ادراك العلاقة بين كلمتين.

2. مستوى الجملة: ويشمل المهارات الآتية : ( تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها ،نقد ما تتضمنه الجملة من معنى ، ربط الجملة بما يناسبها من معاني ونصوص متشابهة، إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة )

3. مستوى الفقرة : ويشمل المهارات الآتية : ( إدراك ما تهدف إليه الفقرة ، وضع عنوان مناسب للفقرة ، إدراك الأفكار الأساسية للفقرة ) (زاير وعهود، 2015: 80)

**دراسات سابقة**

**1. (الأوسي 2016) :**

هدف البحث إلى تعرف مستوى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة ، وتحدد بطلاب الصف الخامس الأدبي في المدراس الاعدادية النهارية التابعة إلى المديرية العامة تربية محافظة ديالى المركز (بعقوبة)

من العام الدراسي 2015-2016، وفي مادة البلاغة .  
اتبع الباحث منهج البحث الوصفي ، وتآلف مجتمع البحث من المدارس الاعدادية النهارية التي يبلغ عددها (11)  
اعدادية ، ومن طلاب الصف الخامس الأدبي - الدراسة النهارية - والبالغ عددهم ( 523 ) طالباً ، وبلغ عدد العينة  
التطبيقية من المدارس الاعدادية لهذا البحث مدرستين اعداديتين ، و(80) طالباً .  
واعتمد الباحث اختباراً تحصيلياً تألف من أربعين فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل أداة  
لتحقيق هدف بحثه ، وتوصل إلى أن مستوى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة مقبول إذ بلغ متوسط  
درجات الطلاب عينة البحث في الاختبار (52،87) درجة (الأوسي ، 2014).

## 2. (البيضاني 2018)

سعت الدراسة إلى تعرّف (مستوى طلبة المرحلة الاعدادية لمهارات التأمل الذاتي وعلاقتها بالتحصيل  
الدراسي في مادة الادب والنصوص ) عبر الاجابة عن أسئلة عدة منها :

أ. ما مستوى مهارات التأمل الذاتي لدى طلبة مرحلة الصف الخامس الادبي؟

ب. ما مستوى تحصيل طلبة الصف الخامس الادبي في مادة الادب والنصوص ؟

اعتمد الباحث المنهج الوصفي، واختار اثنتا عشرة اعدادية وثانوية للذكور، واثنتا عشرة اعدادية وثانوية للإناث  
، التابعة لمديريات تربية بغداد/ الرصافة و ، الكرخ ، لغرض تطبيق الاختبار ، و (1028) طالباً وطالبة عينة  
لبحثه من مجموع مجتمع البحث البالغ (20560) .

أعدّ الباحث (190) هدفاً سلوكياً لغرض اعداد الاختبار التحصيلي ، ثم أعدّ مقياساً لمهارات التأمل الذاتي  
الذي ضم ( 30 ) فقرة، وأعدّ اختباراً تحصيلياً في مادة الادب والنصوص تكون ( 40 ) فقرة من نوع الاختيار من  
متعدد ، وتحقق من صدقه ، وطبقه على عينة البحث .

أظهرت نتيجة البحث أن عينة البحث من طلبة الصف الخامس الادبي يمتلكون مهارات التأمل الذاتي ، وأن  
التحصيل الدراسي يؤدي إلى زيادة الاستبصار والتأمل بالعمل، مما يساعد على إدراك العلاقات بين أجزائه، و  
إدراك التعلم وتحسين الأداء وصولاً إلى التحصيل الدراسي، وبذلك فإن التقدم المتزايد والمستمر في مستوى  
التحصيل سيكون مُعزِّراً إيجابياً وقوياً من شأنه أن يُساعد في اندفاع الطالب نحو إنجاز النجاح، وتشير النتائج إلى  
وجود علاقة ما بين التأمل و التحصيل، وفي هذا الخصوص إلى أن الربط بين التأمل والتحصيل يولد لدى الطلبة  
تطوراً معرفياً ومهارياً ووجدانياً واجتماعياً ، وهذا ما يدعو إلى ضرورة الاهتمام بربط التأمل بالتحصيل الدراسي  
في مناهج وزارة التربية ، وذلك لتنمية الجوانب المعرفية والمهارية لدى الطلبة.

وأوصى الباحث بالعمل على تنمية التفكير بأنواعه المختلفة ولاسيما التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الاعدادية  
بما ينعكس ذلك على مستوى التحصيل. واعتماد أساليب التدريب في تنمية التفكير التأملي، من طريق التدريب  
على مبادئ التفكير التأملي ومهاراته (البيضاني ، 2018).

## موازنة الدراسات السابقة مع البحث الحالي:

بعد عرض الدراسات السابقة سيعقد الباحث موازنةً بينها وبين البحث الحالي وعلى النحو الآتي:

1. هدف البحث : اتفقت الدراسات في تعرف مستوى طلاب الصف الخامس الأدبي واختلافها في المادة إذ  
تناولت دراسة الأوسي مادة البلاغة وتناولت دراسة البيضاني مستوى مهارات التأمل الذاتي وعلاقتها في  
تحصيل مادة الأدب والنصوص ، واتفق البحث الحالي مع الدراسات في تعرف المستوى ولكن اختلف معهما في  
أنه تناول تلامذة الصف الثاني الابتدائي وفي الفهم القرائي.

2. منهج الدراسة :

اتفقت الدراسات والبحوث الحالي في اعتماد المنهج الوصفي منهجاً لبحثهم.

3. مجتمع البحث :

تشابهت الدراسات في مجتمع البحث (طلاب الصف الخامس الأدبي) واتخذت دراسة البيضاني طالبات الصف  
الخامس الأدبي أيضاً ، واختلف مجتمع البحث الحالي معهما إذ كان تلامذة الصف الثاني الابتدائي .

4. أداة الدراسة :

اختلفت الدراسات في أداة البحث إذ استعملت دراسة (الأوسي، 2016) اختبار التحصيل أداة لها ، بينما استعملت  
دراسة (البيضاني، 2018) مقياس التأمل الذاتي أداة لها ، واختلف البحث الحالي معهما إذ استعمل اختبار الفهم  
القرائي أداة له.

5. أهم نتائج الدراسة :

تتباينت نتائج الدراسات إذ أظهرت دراسة (الأوسي، 2016) أن مستوى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة (مقبول) ، بينما أظهرت دراسة (البيضاني، 2018) أن طلبة الصف الخامس الادبي يمتلكون مهارات التأمل الذاتي .

### الفصل الثالث منهج البحث واجراءاته

يتضمن هذه الفصل منهج البحث والاجراءات المتبعة في تحديد مجتمع البحث ، واختيار العينة ، وأداة البحث والوسائل الاحصائية المستعملة في تحليل البيانات وكما يأتي :

#### أولاً. منهج البحث :

اعتمد الباحث المنهج الوصفي منهجاً لبحثه ، وذلك لملاءمته مع طبيعة البحث ، ويعرف المنهج الوصفي بأنه " كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الوقت الحاضر ، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها ، وتحديد العلاقات بين عناصرها ، أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى". (الزويبي ، 1981 : 51)

#### ثانياً. مجتمع البحث وعينه :

##### 1. مجتمع البحث :

يشار إلى مجتمع البحث بأنه " جميع الأفراد أو الأشياء الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها" (أبو علام ، 1989 : 82 ) ، ويقصد به المجموعات الكلية من الأفراد والظواهر أو الأشياء التي نأمل أن نعم نتائج بحثنا عليها ، فهو الذي سيتم تعميم نتائج البحث عليه ( الحمداني وآخرون ، 2006 : 196 ) ، ويتألف مجتمع البحث من تلامذة الصف الثاني الابتدائي للعام الدراسي 2018-2019 الذين يبلغ عددهم ( 55000 ) تلميذاً وتلميذة بواقع (26880) تلميذاً و(28120) تلميذة في المدارس الابتدائية النهارية للبنين والبنات التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى المركز (بعقوبة) التي يبلغ عددها (257) مدرسة ابتدائية منها (53) مدرسة ابتدائية للبنين ، و(59) مدرسة ابتدائية للبنات و(145) مدرسة ابتدائية مختلطة .

##### 2. عينة البحث :

العينة مجموعة جزئية من مجتمع البحث ، يفترض أنها تمثله تمثيلاً حقيقياً صادقاً ، يختارها الباحث على وفق شروط معينة (علي، 2011 : 385) وقد اختار الباحث خمس مدارس ابتدائية من مركز قضاء بعقوبة عينة بحثه وبالطريقة القصدية وبلغ عدد عينة البحث من التلامذة ( 208 ) تلميذاً وتلميذة بواقع (161) تلميذاً و(147) تلميذة جدول (1).

#### جدول (1)

##### أعداد عينة البحث بحسب مدارسهم

| ت | المدرسة              | عدد التلاميذ | عدد التلميذات | المجموع |
|---|----------------------|--------------|---------------|---------|
| 1 | السبع المثاني للبنين | 52           | -             | 52      |
| 2 | الغساسنة المختلطة    | 52           | 18            | 70      |
| 3 | الإدريسي المختلطة    | 57           | 12            | 69      |
| 4 | الوليد للبنات        | -            | 67            | 67      |
| 5 | الميناء للبنات       | -            | 50            | 50      |
|   | المجموع              | 161          | 147           | 208     |

##### 3. أداة البحث :

لا بد لأي بحث يعني بالوصول إلى معلومات موضوعية ، يعبر عنها بشكل كمي ، أن يستعمل القياس بشكل أو



بآخر ، وتعد الاختبارات بأشكالها المختلفة أدواتاً رئيسة في المشاريع البحثية التربوية لقياس العديد من المتغيرات ، ومنها الفهم القرائي ، إذ يعمل الاختبار على قياس المستوى المجرد لأداء الفرد ، بناءً على محتوى معين وعن طريق التحديد الدقيق المتصل بمادة ما (البطش وأبو زينة ، 2007: 124). والاختبار وسيلة سهلة للتقويم ، يساعد على تحديد مستوى الطلبة (شحادة ، 2009 ، 306) ، وهو " أداة تستعمل لتحديد مستوى كسب المتعلم لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقاً " (العبيسي، 2010: 147) .  
أ. ولتحقيق هدف البحث أعدَّ الباحث اختباراً لقياس مهارة الفهم القرائي تكون من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وتضمن مهارات الفهم القرائي الآتية: ( فهم معنى الكلمة ، فهم معنى الجملة ، فهم معنى الفقرة ، فهم معنى الموضوع ، الربط بين الفقرات) ، وفي هذا الاختبار تعطى الاجابة الصحيحة عن الفقرة درجة واحدة ، وتعطى الاجابة الخاطئة عن الفقرة صفراً ملحق (1) .

#### • صدق الاختبار:

صدق الاختبار هو "أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه" أي أن الاختبار الصادق اختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئاً بدلاً منه أو معها (ملحم، 2017: 318).  
ولغرض التحقق من صدق اختبار الفهم القرائي عرضه الباحث على عدد من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها للحكم على صلاحية فقراته في قياس مهارات الفهم القرائي ، فوافق الخبراء على جميعها لذا يعد الاختبار صادقاً .  
لتحليل فقرات الاختبار احصائياً طبق الباحث اختبار الفهم القرائي على عينة استطلاعية تكونت من (60) تلميذاً وتلميذة في يوم الأحد الموافق 2018/12/30  
فحسب معدل الزمن المستغرق للإجابة عن فقرات اختبار الفهم القرائي بحساب الزمن الذي استغرقته جميع تلميذات العينة الاستطلاعية (2100) مقسوماً على عددهن الكلي (60) ، فوجد ان متوسط الزمن المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي هو (35) دقيقة وعلى وفق المعادلة الآتية :

$$\text{متوسط الوقت} = \text{زمن التلميذ الأول} + \text{زمن التلميذ الثاني} + \text{زمن التلميذ الثالث} + \dots$$

#### العدد الكلي

بعد تصحيح أوراق التلامذة رتب الباحث الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، ثم اختار المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا بنسبة (50%) بوصفهما أفضل مجموعتين لتمثيل العينة كلها أي (30) ورقة اجابة في كل مجموعة ، وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار :

- (1) معامل صعوبة الفقرات .  
هو نسبة التلامذة الذين أجابوا اجابة خاطئة عن السؤال (عودة، 1993: 289) استخراج الباحث معامل الصعوبة لكل فقرة وباستعمال معامل الصعوبة وجد انه يتراوح بين (0,33- 0,72) وتعد الفقرات مقبولة .
- (2) القوة التمييزية اختبار الفهم القرائي:  
إن الفقرة المميزة هي الفقرة التي تميز بين التلميذ المتفوق وبين التلميذ الضعيف (الهويدي ، 2015: 187) ، حُسِبَت قوة تمييز فقرات اختبار الفهم القرائي باستعمال معادلة التمييز ووجد أنها تراوحت بين (0,31- 0,37) ويقع هذا الحد ضمن المستوى المقبول .
- (3) فعالية البدائل المخطوءة :  
يُقصد بفاعلية ابدال فقرة الاختبار قدرة هذه الابدال على اجتذاب استجابة التلامذة والبدل الذي لم يجذب أحداً من التلامذة بديل غير فاعل ويجب استبعاده من الفقرة لأجل تحسينها (العبادي ، 2006: 98) ، حُسِبَت فعالية البدائل فوجدت جميعها فعالة وتراوحت قيمتها بين (-0,13- 0,20) .

#### ثبات الاختبار :

ثبات الاختبار هو درجة الاستقرار أو الاتساق في الدرجات المتحققة على أداة القياس مع الزمن ، فالاختبار

الثابت هو الذي تكون درجاته مستقرة ومستمرة أو متسقة (البطش وأبو زينة، 2007: 134). استخراج الباحث ثبات اختبار الفهم القرآني بطريقة تحليل التباين باستعمال معادلة كودر – ريتشاردسون (20) لاستخراج الثبات فبلغ (0,88) وهي قيمة دالة تدل على أن الاختبار على درجة من الثبات والتجانس وبحسب جدول (2) الآتي .

#### جدول (2)

##### بيانات معامل ثبات الاختبار

| عدد فقرات الاختبار | تباين درجات الاختبار | متوسط درجات الاختبار | معامل ثبات الاختبار |
|--------------------|----------------------|----------------------|---------------------|
| 20                 | 24,46                | 14,685               | 0,88                |

#### 4. إجراءات تطبيق الاختبار :

من أجل تحقيق هدف البحث ، ووصولاً إلى نتائج دقيقة في تطبيق الاختبار فقد قام الباحث بالاجراءات الآتية :

أ. زار الباحث المدارس الخمس (عينة البحث) قبل تطبيق الاختبار والتقى بإداراتها ، ومعلمي اللغة العربية ومعلماتها ، لغرض الحصول بغية تسهيل اجراء تطبيق الاختبار .

ب. طبق الباحث الاختبار على التلامذة عينة البحث يومي الثلاثاء والأربعاء الموافق 8،9 / 1 / 2019، وأشرف الباحث بنفسه على تطبيق الاختبار .

ت. صحح الباحث أوراق الاختبار وعلى وفق مفتاح التصحيح .

ث. بعد الانتهاء من عملية التصحيح ، أجرى الباحث التحليلات الاحصائية المناسبة على اجابات التلامذة عينة البحث عن فقرات الاختبار.

5. الوسائل الاحصائية :

استعمل الباحث في هذا البحث الوسط الحسابي :

$$م = \frac{\text{مجموع}}{ن}$$

(م: المتوسط الحسابي ، مجموع الدرجات ، ن: عدد الدرجات) (صادق وفؤاد، دبت : 209).

### الفصل الرابع

#### عرض نتائج البحث وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج البحث وتفسيرها ، وذلك في ضوء هدف البحث ( تقويم مستوى تلامذة الصف الثاني الابتدائي في الفهم القرآني) ولتحقيق هدف البحث اتبع الباحث الخطوات الآتية :

1. صحح اجابات التلامذة وذلك بإعطاء (1) درجة للإجابة الصحيحة ، و(صفر) للإجابة الخاطئة أو المتروكة ، وقد تم التصحيح من (20) درجة لكون فقرات الاختبار (20) فقرة .

2. حول الدرجة من (20) إلى (100) وذلك باستعمال النسبة المئوية .

3. استخراج المتوسط الحسابي لدرجات التلامذة في الاختبار .

4. اعتمد متوسط المعيار البالغ (50) درجة محكاً للفصل بين الاجابات المقبولة والاجابات الضعيفة ، فعدت كل اجابة زادت عن (50) درجة ناجحة ومقبولة وكل اجابة أقل من (50) درجة ضعيفة وغير مقبولة .

5. معرفة المتحقق من فقرات الاختبار والنسبة المئوية لتكرار اجابات التلامذة على فقرات الاختبار .

#### عرض نتائج البحث وتفسيرها :

أظهرت نتائج التلامذة أنها ضعيفة إذ انحصرت درجاتهم ما بين (5 - 77) درجة ، وبلغ متوسط درجاتهم (39,133) درجة، أقل من درجة النجاح الصغرى المعتمدة وهي (50) درجة ويعد هذا المستوى ضعيفاً، وقد بلغ

متوسط درجات التلاميذ (29,81) درجة ، ومتوسط درجات التلميذات (48,456) وقد توزعت درجات التلامذة بين المستويات (ضعيف، ومقبول ومتوسط وجيد وجيد جداً) ولم يحصل أحد من التلامذة عينة البحث على المستوى (امتياز) وكما مبين في الجدول (2) الآتي :

الجدول (2) توزيع درجات التلامذة بين المستويات

| المجموع | جيد جداً<br>(89-80) | جيد<br>(79-70) | متوسط<br>(69-60) | مقبول<br>(59-50) | ضعيف<br>(49 فأقل) | المستويات         |           |
|---------|---------------------|----------------|------------------|------------------|-------------------|-------------------|-----------|
| 161     | 2                   | 6              | 5                | 8                | 140               | التكرار           | التلاميذ  |
|         | %1,24               | %3,72          | %3,11            | %4,97            | %86,96            | النسبة<br>المئوية |           |
| 147     | 6                   | 11             | 25               | 30               | 75                | التكرار           | التلميذات |
|         | %4,08               | %7,48          | %17,01           | %20,41           | %51,02            | النسبة<br>المئوية |           |

ويتضح من الجدول (2) أن (140) تلميذاً ونسبتهم (%86,96) حصلوا على تقدير ضعيف ، إذ كانت درجاتهم أقل من (50) درجة ، وأن (8) تلاميذ ونسبتهم (%4,97) حصلوا على تقدير (مقبول) ، وأن (5) تلاميذ ونسبتهم (%3,11) حصلوا على تقدير متوسط ، وأن (6) تلاميذ ونسبتهم (%3,72) حصلوا على تقدير جيد ، وأن (2) تلميذاً ونسبتهم (1,24) حصلوا على تقدير جيد جداً ، وأن (75) تلميذة ونسبتهم (%51,02) حصلن على تقدير ضعيف ، إذ كانت درجاتهم أقل من (50) درجة ، وأن (30) تلميذة ونسبتهم (%20,41) حصلن على تقدير (مقبول) ، وأن (25) تلميذة ونسبتهم (%17,01) حصلن على تقدير متوسط ، وأن (11) تلميذة ونسبتهم (%17,01) حصلن على تقدير جيد ، وأن (6) تلميذات ونسبتهم (4,08) حصلن على تقدير جيد جداً .  
وان هذه النتائج تدل أن مستوى تلامذة الصف الثاني الابتدائي في بعقوبة مركز محافظة ديالى ضعيف في الفهم القرائي ، إذ بلغ متوسط درجاتهم في الاختبار التحصيلي (39,133) درجة وهو دون درجة النجاح (50) ، وبهذا قد اختلفت نتيجة البحث الحالي مع نتائج الدراستين السابقتين .

#### الاستنتاجات :

- بعد تحديد مستوى التلامذة في الفهم القرائي بحسب نتائج الاختبار ، وبعد عرضها وتفسيرها . يمكن للباحث ان يخرج بالنتائج الآتية :-
- إن مستوى تلامذة الصف الثاني الابتدائي في مدارس بعقوبة مركز محافظة ديالى في الفهم القرائي ضعيف ، إذ إنه دون درجة النجاح الصغرى ( 50 % ) بدرجة قليلة ومنخفض عن كما أوضحه اختبار الفهم القرائي المعد لهذا الغرض.
- إن مستوى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي أدنى من مستوى تلميذات الصف الثاني الابتدائي في مدارس بعقوبة مركز محافظة ديالى في الفهم القرائي ، إذ كان متوسط درجاتهم (29,81) درجة ، بينما كان متوسط درجات التلميذات (48,456) درجة .
- إن مستوى (%4,97) من التلامذة مقبول ، بينما مستوى (%20,41) من التلميذات مقبول.
- إن مستوى (%3,11) من التلاميذ متوسط ، بينما مستوى (17,01) من التلميذات متوسط.
- إن مستوى (%3,72) من التلاميذ جيد ، بينما نسبة مستوى التلميذات (%7,48).
- إن مستوى (%1,24) من التلاميذ جيد جداً ، بينما نسبة مستوى التلميذات (%4,08).
- لم يسفر البحث عن وجود تلامذة في المستوى (امتياز) .
- ضعف فهم التلامذة للنصوص القرائية ، مما يتطلب عرض المادة باستراتيجيات حديثة ، تساعد على تنمية مهارات الفهم القرائي عندهم.

#### التوصيات :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي :

1. ضرورة الاهتمام بتدريس القراءة ، واستعمال طرائق حديثة تنمي الفهم القرائي .
2. عرض المادة بأساليب تظهر معاني النصوص ودلالاتها ، مما يساعد التلامذة على الإدراك و الفهم القرائي .
3. تحديد مهارات الفهم القرائي للتلامذة .
4. استعمال الأنشطة الصفية واللاصفية في تنمية الفهم القرائي .

المقترحات :

في ضوء نتائج البحث وللإفادة منه يقترح الباحث اجراء بحوث مكملة لهذا البحث ترمي إلى :

1. تقويم مستوى تلامذة الصفوف الثلاثة الأخيرة (الرابع والخامس والسادس) الابتدائي في الفهم القرائي .
2. تقويم محتوى مادة القراءة للصف الثاني الابتدائي .
3. تقويم أداء معلمي القراءة في ضوء مهارات الفهم القرائي .
4. تعرف الصعوبات التي تواجه معلمي القراءة في تدريس القراءة وتنمية التفكير الناقد .
5. اجراء بحوث مماثلة في فروع اللغة العربية الاخرى .

#### References

1. Ibn Manzoor, The Tongue of the Arabs, Dar Sader, Beirut, Lebanon.
2. Abu Jadu, Saleh Mohammed, Educational Psychology, Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman, Jordan, 2014.
3. Abu Zeina, Farid Kamel, Investigative Model in Teaching, Research and Problem Solving, Wael Publishing and Distribution House, Amman, Jordan, 2011.
4. Abu Allam, Raja Mahmoud, Evaluation of Learning, Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman, Jordan, 2014.
5. Abu Allam, Raja Mahmoud, Introduction to Educational Research Methods, Al-Falah Library for Publishing and Distribution, Kuwait, 1989.
6. Ismail, Baligh Hamdi, Strategies for Teaching Arabic, Dar Al-Manahj for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 2013.
7. Al-Ossi, Hassan Fahad Awad, (2016), Evaluation of the level of literary fifth grade students in the subject of rhetoric, Fath Magazine, special issue of the seventh scientific conference, first axis.
8. Al-Batsh, Mohammad Walid and Farid Kamel Abu Zeina, Methods of Scientific Research, Research Design and Statistical Analysis, Al-Masirah Publishing House, Amman, Jordan, 2007.
9. Al-Baidhani, Mohammed Faisal Hassan, (2018), the level of students of the preparatory stage of self-reflection skills and its relationship to academic achievement in literature and texts, College of Basic Education, Mustansiriya University.
10. Barber, Ali Sami, Reference in the teaching of Arabic language and science, Modern Book Foundation, Tripoli, Lebanon, 2010.
11. Al-Hamdani, Muwaffaq, and others, Methods of Scientific Research, Al-Warraq for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 2006.
12. Dulaimi, Taha Ali Hussein, and Waeli, Suad Abdul Karim, 2003, scientific methods in the teaching of Arabic, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman-Jordan.



13. Zayer, Saad Ali and Ohood Sami Hashim, (2015), how to reach reading comprehension - reading reading - reading comprehension - reading comprehension models, College of Education for Humanities, University of Baghdad.
14. Al-Zobaie, Abdul Jalil and Mohammed Ahmed Al-Ghannam, Research Methods in Education, Baghdad University Press, Baghdad, Iraq, 1981.
15. Shehadeh, Noman, Learning and Academic Evaluation, Safaa Publishing and Distribution House, Amman, Jordan, 2009.
16. Sadeq, Amal and Fouad Abu Hatab, Research Methods and Statistical Analysis Methods, Anglo-Egyptian Library, Cairo, Egypt, d.
17. Al-Absi, Mohammed Mustafa, Realistic Evaluation in the Teaching Process, Al-Masirah Publishing House, Amman, Jordan, 2010.
18. Al-Azzawi, Rahim Younis, Curricula and Teaching Methods, Dar Degla Publishers and Distributors, Amman, Jordan, 2009.
19. Attia, Mohsen Ali, 2010, Metacognitive Strategies in Reading Comprehension, Dar Al-Manahj for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
20. Allam, Salahuddin Mahmoud. Educational and Psychological Measurement and Evaluation, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Faculty of Education, Al-Azhar University, Egypt, 2001.
21. Ali, Mohammed Al-Sayyed, Encyclopedia of Educational Terminology, Al-Masirah Publishing House, Amman, Jordan, 2011.
22. Odeh, Ahmad, Measurement and Evaluation in the Teaching Process, 2nd Floor, Al-Amal Publishing House, Irbid, Jordan, 1993.
23. Majeed, Sawsan Shaker, Contemporary Developments in Educational Evaluation and Measurement, Dar Safaa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 2011.
24. Melhem, Sami Mohammed, Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 8th floor, Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman, Jordan, 2017.
25. Nassar, Hussein. Linguistic Studies, 2nd edition, Dar Al-Raed Al-Arabi, 1986
26. Nofal, Mohammed Bakr and Ferial Mohammed Abu Awwad, Educational Psychology, Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman, Jordan, 2011.
27. Al-Huwaidi, Zaid, Fundamentals of Educational Measurement and Evaluation, University Book House, UAE, 2015.
28. Al-Waeli, Suad Abdul Karim Abbas, Methods of Teaching Literature, Rhetoric and Expression Between Theory and Practice, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 2004.

### ملحق (1)

#### اختبار الفهم القرائي للصف الثاني الابتدائي

ارسم دائرة حول الحرف الذي يسبق الاجابة الصحيحة في كل مما يأتي:

1. كلمة يبكي تشبه كلمة :  
أ. يضحك      ب. يحزن      ج. يفرح
2. كلمة فاض تشبه كلمة :  
أ. مشى      ب. انقطع      ج. كثر
3. عبر على الجسر القديم ، كلمة القديم تشبه كلمة :  
أ. الجديد      ب. العتيق      ج. الحديث
4. كلمة الجسر تشبه كلمة :  
أ. الشارع      ب. القطرة      ج. النهر
5. قالت السلحفاة لا تحزن يا أرنب ، كلمة تحزن تشبه كلمة :  
أ. تفرح      ب. تضحك      ج. تأسف
6. مرَّ الأرنب وشاهد السلحفاة في الحفرة تبكي ، كلمة مرَّ تشبه كلمة :  
أ. مضى      ب. جاء      ج. عاد
7. عكس كلمة يبكي هي :  
أ. يحزن      ب. يضحك      ج. يشكر
8. تسلقت السلحفاة الغصن ، كلمة تسلق تشبه كلمة :  
أ. دخلت      ب. نزلت      ج. صعدت
9. كان الأرنب حزين لأن :  
أ. النهر فاض      ب. الجسر وقع      ج. لا يقدر أن يعود الى بيته
10. كانت السلحفاة تمشي :  
أ. قرب الجسر      ب. قرب النهر      ج. فوق الجسر
11. وقع الجسر لأن :  
أ. النهر فاض      ب. قديم      ج. عبر عليه الأرنب
12. كيف عبر الأرنب ووصل الى بيته سالمًا؟ :  
أ. أساعدته السلحفاة      ب. اعتمد على نفسه      ج. عبر النهر بمفرده
13. كانت السلحفاة تبكي لأن :  
أ. الأرنب شاهدها في الحفرة      ب. وقعت في الحفرة      ج. لا تقدر على الخروج من الحفرة
14. أحضر الأرنب غصن شجرة وألقاه في الحفرة :  
أ. كي تخرج السلحفاة من الحفرة      ب. ليغطي الحفرة      ج. ليظل السلحفاة به
15. عن ماذا تتحدث فكرة الموضوع ؟ :  
أ. الصدق      ب. الوفاء      ج. الشكر
16. فرحت السلحفاة وقالت للأرنب :  
أ. عفوا أيها الأرنب      ب. لا تحزن يا أرنب      ج. شكراً أيها الأرنب الوفي
17. الترتيب الصحيح لبعض الأحداث في الموضوع هو :  
أ. حمل الأرنب السلحفاة وعبر النهر .  
ب. حملت السلحفاة الأرنب وعبرت الجسر .  
ج. حملت السلحفاة الأرنب وعبرت النهر .
18. الترتيب الصحيح لبعض الأحداث في الموضوع هو :  
أ. تسلقت السلحفاة الغصن وخرجت من الحفرة .  
ب. تسلقت السلحفاة الغصن وعبرت الجسر .  
ج. تسلقت السلحفاة الغصن وخرجت من النهر .
19. من خلال قراءتك للموضوع فإن الرأي الصحيح في التعامل مع زميل قدم لك المساعدة أن :  
أ. نخاصمه      ب. نشكره      ج. نشكوه الى المعلم
20. العنوان الذي لا يناسب الموضوع هو :  
أ. رد الجميل      ب. الشكر الجزيل      ج. نكران المعروف

## الاستلهام من الهوية السعودية لتصميم ااثات ومكملات بأساليب معاصرة

د. جوهرة سالم الخليوي  
أستاذ مساعد السكن وإدارة المنزل وكلية كلية التصميم بجامعة أم القرى  
المملكة العربية السعودية

### الملخص

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى اكتشاف الجوانب الفنية للهوية السعودية ومن ثم تصميمها على الأثاث ومكملاته، والتعرف على التقنيات التي تضيف على قطع الأثاث الطابع والهوية السعودية، وكيف يتم توظيف الرموز السعودية لكل مناطق المملكة والاستفادة منها في قطع الأثاث والمكملات، الابتكار في تصميم الأثاث بأسلوب معاصر والحفاظ على الطابع السعودي. كما استخدم في هذا البحث عدد من المناهج العلمية ومنها أهم نتائج البحث:

1. الاستلهام من الهوية السعودية وما تحتويه من جماليات وقيم وتطبيقها في تصميم الاثاث والمكملات تساهم في إثراء العملية الابتكارية كما تساهم في توسيع مدارك التخيل عند المصمم.
2. دمج الهوية السعودية بأسلوب عصري في الاثاث ومكملاته وجعله يتسم بالقيم الجمالية الابتكارية.
3. من أكثر الرموز التي تم ابرازها في الهوية السعودية تفاصيل فخامة الرجل السعودي والسيوف وشعار المملكة.
4. تنمية الجانب الابداعي والابتكاري لرموز الهوية السعودية .
5. ضرورة امداد السوق بمنتجات فنية جديدة ومبتكرة تعمل على تأصيل الهوية السعودية .

### أهم توصيات البحث:

- 1- دعم الأبحاث والدراسات المتخصصة في الهوية السعودية للحفاظ عليها .
- 2- الاهتمام بتصميمات الأثاث وجعله أكثر ملائمة للبيئة السعودية .
- 3- الاهتمام باستلهام المصمم ومن لديه الخبرة في تصميم الاثاث والمكملات السعودية .
- 4- ضرورة دمج الفكر الحديث والمعاصرة بالتراث ومواكبته مع التطور والاتجاهات الحديثة للفنون.
- 5- العمل على دراسة وتحليل وتطبيق التوازي للوصول الى تصميمات ومنتجات تحقق الغرض الوظيفي والجمالي على حد سواء .
- 6- الاستمرار في البحث عن الرموز الخاصة بالهوية السعودية لدعم التصميم المعاصر

# Inspiration by the Saudi Identity to Design Furniture and Accessories using Contemporary Styles

**Dr. Jawhara Salem Al-Khiliwi**

Assistant Professor of Housing and Home Management, Faculty of Designs,  
Umm Al-Qura University- KSA

## ABSTRACT

**Research Objectives:** This research aims to reveal the technical aspects of the Saudi identity and then designing it on furniture and its accessories, as well as to identify the techniques that give the pieces of furniture a Saudi identity and touch, and how to use the Saudi symbols for all regions of the Kingdom and benefit from them in furniture parts and accessories, innovation in furniture design using contemporary style and preservation of Saudi character. This research employed a number of scientific methods, including

**Research Findings:**

1. Getting inspired by the Saudi identity and its aesthetics and values and applying it to the design of furniture and accessories contribute to enrich the innovative process and contribute to the expansion of the imagination of the designer.
2. Integrating the Saudi identity in a modern style in furniture and its accessories and make it characterized by innovative aesthetic values.
3. The most prominent symbols highlighted in the Saudi identity are the details of the grandeur of the Saudi man, the sword, and the emblem of the Kingdom
4. Developing the creative and innovative aspect of Saudi identity symbols.
5. The need to provide the market with new and innovative technical products that serve to root the Saudi identity.

**Research Recommendations:**

1. Supporting research and studies specialized in the Saudi identity to preserve it.
2. Paying attention to furniture designs as well as making it more suitable for the Saudi environment.
3. Paying attention to the inspiration of the designer and those who have experience in the design of furniture and accessories in Saudi Arabia.
4. The need to integrate modern and contemporary thought with heritage and keep pace with the development and modern trends of the arts.
5. Studying, analyzing and application of parallelism to reach designs and products that achieve both functional and aesthetic purposes.
6. Continuation to search for symbols of the Saudi identity to support contemporary design



## المقدمة

تتميز ثقافة المملكة العربية السعودية بارتباطها بالتراث الإسلامي والتقاليد البدوية، كما ترتبط الثقافة بالمركز التجاري القديم للمملكة، ولقد تطور المجتمع السعودي كثيرًا مع مرور السنين، وقد تكيف المجتمع السعودي بقيمه وعاداته وتقاليده مع الحياة العصرية.

(content-<https://www.saudi.gov.sa/wps/portal/snp/pages/aboutksa/5culture>)

ويحظى التراث التاريخي بالمملكة العربية السعودية بأهمية فائقة حيث إنه يمثل الحاضنة الأساسية للهوية الوطنية، وهو يعدّ بمنزلة ذاكرة الوطن وموروثه التاريخي، ويتضمن هذا التراث شقين: أولهما، خاص بالجانب المادي من آثار ومعالم تاريخية معينة تجسّد تطوّر المجتمع والمراحل الأساسية التي مرّ بها عبر هذا التطوّر، ومن أبرز مظاهره الأبنية التاريخية والحرف اليدوية والأزياء الشعبية. ثانيًا: الشقّ المعنوي المتمثل في ما تمّ توارثه من قيم وعادات وتقاليد جيلاً بعد جيل، ومن ثم فإن التراث التاريخي يقوم بدور كبير في تحديد معالم الشخصية الوطنية للدولة على الصعيد المحلي، وصورتها الذهنية على الصعيد الخارجي. [www.alittihad.ae](http://www.alittihad.ae)

وتعتبر الثقافة السعودية مجمل التراث الاجتماعي وأسلوب حياة المجتمع وكذلك تمثل روح المجتمع والأساس الذي يجمع أفراداً و يجعلهم يعيشون معاً وكذلك أنها المركب الذي يتضمن المعارف والمعتقدات والفن والأخلاق والتقاليد التي يكتسبها الإنسان متضمنه طرق اختيارهم للأثاث الذي يعيشون فيه. (إسماعيل إسماعيل، 1436، ص 81).

وقد أبدت حكومتنا الرشيدة أهمية كبرى للعناية بتراث مملكتنا الحبيبة وإحيائه والحفاظ عليه كعنايتها بتطوير المملكة في جميع المجالات وذلك حتى يمتزج الحاضر بالماضي وحتى يتعرف أجيال الحاضر على هوية وتراث أبائهم وأجدادهم. (محمد اليامي، 1434، ص 9)

إن للهوية السعودية جذور عريقة يستحق منا الدراسة والتسجيل والتوثيق ليطلع عليه الأبناء ويعرفون أن هذا الهوية هو امتداد للتاريخ على هذه الأرض المقدسة، وهو سجل للإنسان العربي يحكي قصة كفاحه ومعاناته خلال السنوات الماضية. (عباس العيسى، 1998، ص 19).

يعتبر الأثاث من الأشياء المهمة في حياتنا اليومية، فكل غرفة تحتوي على نوعية من الأثاث تختلف عن بقية الغرف، فالأثاث تأثير على تصميم المسكن وجماليته، فمن خلاله يتم تحقيق التكامل والانسجام للمسكن المعاصر نظراً لتطور الحس الاجتماعي لدى الأفراد والذي ينعكس من خلال محاولتهم تحقيق وإبراز شخصية مجتمعهم الأصلية لمساكنهم وما تحتويه من أثاث، واليوم ونحن نتتبع خطوات الموضة، وأحدث ما أنتجه المصممون، وما ابتكرته عقلية خبراء الديكور من التصميمات الداخلية، صارت العديد من قطع الأثاث تميل إلى الغرابة في التصميم والألوان ولكن الجميل أن يكون هناك من يحرص أيضاً على إضفاء الطابع للهوية الوطنية في الديكور والأثاث والمساحات اليدوية. (جـ وهره الخليوي، 2009، ص 1) تصميم قطع الأثاث والمكملات وخلق طراز سعودي راقٍ وجذاب فإننا نلجأ إلى الاستلهام من البيئة السعودية، الاستلهام الذي هو غذاء المصمم، فمثلما يحتاج الإنسان إلى الطعام والشراب ليبقى على قيد الحياة، يحتاج المصمم إلى الاستلهام لغذاء أفكاره وتخيالاته والتي تمهد له الطريق نحو التمييز والإبداع وتحقيق الفردية والأصالة في أعماله التصميمية وعملية الاستلهام عملية حسية فنية تهدف إلى إعادة صياغة المصدر صياغة جمالية ونفعية بأكثر من رؤية في التصميمات المبتكرة وفقاً لمتطلبات العصر، وعادات وتقاليد المجتمع المتواجد فيه الفنان المصمم.

(post\_0.html-blog/2http://fashionworld383838.blogspot.com/2017/1)

فمن خلال ما تقدم فنحن نسلط الضوء في هذا البحث على أن الاستلهام من الهوية السعودية وتصميم قطع أثاث ومكملات على الطراز السعودي والهوية السعودية أمر له أهميته، حيث يكون لمملكتنا الحبيبة طراز سعودي خاص ومميز بها، وسيلقي بإذن الله إقبالاً شديداً سواء من المجتمع السعودي أو المجتمعات الأخرى، لما لدى المملكة من مكانة خاصة في البلاد العربية والإسلامية وغيرها. ومن هنا نبعت فكرة البحث ...  
(الاستلهام من الهوية السعودية لتصميم أثاث ومكملات بأساليب معاصرة)

#### مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في أن الأثاث المستخدم في المملكة العربية السعودية يفتقد إلى الهوية السعودية، حيث أصبحت العالمية هي السائدة في طرز الأثاث بالمسكن، ويرجع ذلك إلى اندثار قطع الأثاث التقليدية التي استعملت قديماً، وافتقار تصاميم الأثاث الحديثة إلى اللمسة الفنية المعبرة عن الهوية السعودية، الأمر الذي دفع لدراسة البحث هو المحافظة على روح الأصالة السعودية مع الأخذ بأسباب التطور والحدثة بمحاولة تصميم وابتكار وحدات أثاث بأسلوب مستلهم من الهوية السعودية التي تتناسب مع المجتمع وثقافته وتتلاءم مع معطيات العصر الحاضر، ومن ثم تصميمها في قطع الأثاث و المكملات بالمسكن بأسلوب يتوافق مع العصر الحديث ويحقق الناحيتين الجمالية والوظيفية.

مما سبق تصاغ مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

1. ما إمكانية توظيف الهوية السعودية في تصميم أثاث ومكملات المسكن؟
2. ما نسبة توافر الهوية السعودية في الأثاث المبتكر وفقاً للاستجابة الحسية للمثيرات الجمالية للأثاث المبتكر من وجهة نظر أفراد المجتمع؟
3. ما التقنيات الداعمة التي تضيف على قطع الأثاث الطابع والهوية السعودية؟

أهمية البحث:

1. استحداث تصميمات للأثاث ومكملات الزينة مستوحاة من التراث السعودي تجمع بين الأصالة والمعاصرة.
2. الحفاظ على الهوية السعودية والاستفادة من مكنوناتها القيمة.
3. المساهمة في تطوير الصناعات السعودية للأثاث لتغطية السوق المحلي والعالمي مواكبة مع السياسة الحديثة للدولة.

أهداف البحث:

1. توظيف الرموز السعودية لكل مناطق المملكة والاستفادة منها في قطع الأثاث والمكملات.
2. اكتشاف الجوانب الفنية للهوية السعودية ومن ثم تصميمها على الأثاث ومكملاته.
3. الابتكار في تصميم الأثاث بأسلوب معاصر والحفاظ على الطابع السعودي.
4. التعرف على التقنيات التي تضيف على قطع الأثاث الطابع والهوية السعودية.

فروض البحث:

- 1 يمكن الدمج بين رموز تراثنا القديم مع الأثاث المعاصر لابتكار أثاث يحمل روح الهوية المعاصرة السعودية.
- 2 تتفاوت استجابات أفراد عينة البحث للتصميمات المبتكرة للأثاث من حيث (الشكل العام – التصميم – الاستلham من الهوية السعودية) .

مصطلحات البحث:

❖ **الاستلham Inspiration:** هو بزوغ لفكرة نتجت عن مؤثر خارجي ثم سرح فيها الفنان وتخيلها ليعمل على تنفيذها بعد أن يضيف إليها قيمة جديدة من ذاته.

(<http://ashraffashiondesign.blogspot.com>).

الاستلham هو الأشياء التي توحى تكويناتها الظاهرة بصورة مباشرة وغير مباشرة بأنها تشبه إحدى كائنات الطبيعة، وهو العلم الذي يبحث عن حل المشكلات التصميمية من خلال النظر إلى الطبيعة. (حنان حجازي، 2012، ص5).

❖ **الهوية Identity :** هي مصطلح يستخدم لوصف مفهوم الشخص وتعبيره عن فرديته وعلاقته مع الجماعات كالهوية الوطنية أو الهوية الثقافية

❖ **التصميم the design :** هو عملية التكوين والابتكار، أي جمع عناصر من البيئة ووضعها في تكوين معين لإعطاء شيء وظيفي أو مدلول والبعض يفرق بين التكوين والتصميم على أن التكوين جزء من عملية التصميم لأن التصميم يتدخل فيه الفكر الإنساني والخبرات الشخصية. (<https://ar.wikipedia.org>)

❖ **الأثاث Furniture :** هو كل ما يكتسبه المرء ويستعمله في الغطاء والوظائف أو هو كل ما وجد من متاح ولا واحد له ((كلمة مفردة)). (محمد الدرايس، 2011 ، ص 9)

❖ **المكملات Supplements :** هي اضافة بعض اللوحات الفنية الجمالية التي تضيف حبرات المنزل طابعا مميزا يعبر عن شخصية ساكنيه، كما تعريف المكملات بأنها الأشياء التي تستخدم لغرض إضافة الفخامة والجمال على المنزل. (ليلي عامر، 2008).

#### البحوث والدراسات السابقة

1- علي سالم باهتمام: " الخصائص المعمارية والعمرانية للمساكن التقليدية في المملكة العربية السعودية"، جامعة الملك سعود، كلية العمارة والتخطيط، قسم العمارة وعلوم البناء، يهدف البحث الى رصد توثيق مختلف الأنماط العمرانية والمعمارية التقليدية لكل من منطقة نجد والغربية والجنوبية والشرقية بالمملكة العربية السعودية، واتبع هذا البحث المنهج التاريخي، وكانت من أهم نتائج البحث الاهتمام بالعمارة التقليدية وجعلها من ضمن مناهج التعليم المعماري في كليات واقسام العمارة بالجامعات السعودية، الاهتمام بدراسة وتحليل نماذج الاسكان التقليدي التي شكلت من مواد البناء المحلية، تطوير تقنيات البناء التقليدية كتقنية متوافقة او متلائمة مع الامكانيات الاقتصادية والتقنية الراهنة للمجتمع.

2- اريج عبدالله فران (2014): " مشغولا تذكارية مسئلة من تراث الحجاز لإثراء الجانب السياحي في المملكة العربية السعودية"، جامعه ام القرى، كلية التربية، قسم التربية الفنية، رسالة ماجستير، تهدف هذه الدراسة: استلهم بعض الرموز التراثية من منطقة الحجاز، ابتكار وتصميم مشغولات تذكارية تسهم في إثراء الجانب السياحي في المملكة عامة والسياحة الدينية خاصة حيث انها تستهدف فئة الحجيج والزوار، إبراز البعد الديني والحضاري لمنطقة الحجاز، إنتاج مشغولات تذكارية تحمل رموز منطقة الحجاز، كما اتبع البحث المنهج التحليلي. ونتائج البحث تؤكد على تمتع منطقة الحجاز بتراث حضاري وثقافي غني بالمفردات والرموز الفنية والجمالية التي يمكن أن تثرى جانب صناعة التذكارات السياحية في المملكة العربية السعودية ويكون بمثابة السفير الذي يعرف الحجاج والمعتمرين بهذا البعد الحضاري، كم تعتبر المفردات والرموز الدينية في الحجاز مصدراً مهماً من مصادر صناعات التذكارات السياحية في المملكة التي تشكل السياحة الدينية الجانب الأكبر منها، ويعتمد سوق التذكارات في المملكة في الوقت الراهن على الصناعات الخارجية وخاصة المستوردة من الصين وكثير ما يعاب على هذا النوع من السلع قلة جودتها وبعدها عن روح المجتمع وحضارته.

3- خلود حسن عزوز (2014): " تأثير الهوية والثقافة على سلوك الفرد داخل الفراغات المعمارية" وهدف هذا البحث إيجاد وتطوير الأدوات التحليلية والمفاهيم والنظريات للموضوع السكن والهوية، والتعرف على هوية المكان والعوامل التي أثرت على هوية العمارة المصرية المعاصرة والعناصر المؤثرة في هوية المكان، والتعرف على تأثير المسكن على شخصية الفرد وثقافته وانتاجيته كعضو في المجتمع. اتبع البحث على منهجين المنهج الاستقرائي والمنهج التحليلي. ونتج عن ذلك ان هويتنا تنبعث من هوية المكان الذي نعيش به ويتأثر سلوكنا بما نحاكيه من ثقافات فيظهر ذلك السلوك في تصرفاتنا وفعالنا كما يظهر على استخداماتنا للأنشطة في الفراغات المعمارية بصفة عامة والفراغ السكني بصفة خاصة حيث ترتبط تلك الأنشطة بنا تماماً كما ترتبط ببعضها البعض .

4- حنان عبدالرحيم حجازي (2012): " الاستلهم من العناصر الطبيعية في التصميم الداخلي البيئي للمنتجات السياحية" جامعة ام القرى، كلية الفنون والتصميم الداخلي، قسم سكن وإدارة منزل، يهدف هذا البحث إلى الاستلهم من العناصر الطبيعية والكانات البيئية والاستفادة منها في التصميم الداخلي البيئي للمنتجات السياحية، والاهتمام بالبيئة الطبيعية بما تتضمنه من عناصر وخامات وكنائات ومدى تأثير التصميم بها والاستفادة من هذه العلاقة بوضع أسس واعتبارات للتصميم الداخلي وتصميم الأثاث بما يتناسب مع وظائف واحتياجات الإنسان، وضع أسس وقواعد ومعايير للاستلهم من العناصر الطبيعية تكون مرجعاً للمصمم الداخلي ومصمم الأثاث وتكون نابعة من البيئة المحيطة، المنهج الذي اتبعه البحث منهجين الوصفي التحليلي والتجريبي. ومن نتائج البحث تعتبر الطبيعة مصدر خصب للاستلهم من عناصرها المتعددة والاستفادة منها في التصميم الداخلي وتصميم الأثاث، التوصل إلى أسس تحدد قواعد الاستلهم من البيئة البحرية والعناصر الطبيعية وتوظيفها

في التصميم الداخلي وتصميم الأثاث، تحقيق التكامل بين الأسس العلمية الصحيحة في التصميم الداخلي وأسس وقواعد الاستلham من الطبيعية باستخدام الخامات والتقنيات الحديثة في التصميم وتحقيق التكامل والتميز للمنشأة.

### الإطار النظري

أولاً: تاريخ المملكة العربية السعودية: نشأة المملكة العربية السعودية يوم الخميس 21 جماد الأولى عام 1351هـ الموافق 23 سبتمبر 1932م بجهود الملك عبد العزيز الراجية الى توحيد البلاد وتأسيس دولة راسخة تقوم على تطبيق احكام القرآن والسنة النبوية الشريفة وبهذا الإعلان تم تأسيس المملكة العربية السعودية التي أصبحت دولة عظيمة في رسالتها وإنجازاتها ومكانتها الإقليمية والدولية وقد ساهم النفط في ازدهار الاقتصاد السعودي وعقد صفات تجارية مع المجتمع.

تقع المملكة العربية السعودية في الزاوية الجنوبية الغربية من قارة اسيا مما هيا لها موقعا فريد عند ملتقى قارات العالم القديم اسيا وافريقيا واروبا وهي تشغل 80% من مساحة الجزيرة العربية وتتباين فيها المظاهر الجغرافية فمن حيث البناء الجيولوجي والتركيب الصخري الموقع الفلكي تنحصر المملكة بين خطي الطول 34 و65 شرقا يمس خط الطول الأول رأس الشيخ حميد عند مدخل خليج العقبة

<https://www.abjjad.com/book/2203615>

الرؤية المستقبلية للمملكة 2030 تمثل اهداف المملكة في التنمية والاقتصاد ستشمل العديد من البرامج التنموية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها من البرامج التي تستهدف تقليل الاعتماد على النفط ورفع كفاءة وجود الخدمات وتعزيز الرقابة على الأداء ورفع كفاءة الانفاق التصور الذي ترسمه رؤية أمير شاب في بداية العقد الرابع من حياته لبلد بحجم المملكة العربية السعودية الساعية للانتقال من جيل أبناء الدولة السعودية الثالثة الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن ال سعود وللمملكة العربية السعودية أهمية كبيرة بين دول العالم سياسيا واقتصاديا الرؤية المستقبلية للمملكة 2030 تمثل اهداف المملكة في التنمية والاقتصاد 15 سنة مقبله ستشمل العديد من البرامج التي تستهدف تقليل الاعتماد على النفط ورفع كفاءة الإنتاجية (عبد المجيد جلال، 2018).

حيث الاعتماد الأكبر في الرؤية على إنتاجية مكونات الاقتصاد الوطني وفي مقدمتها الإنسان، كونه الركيزة الأولى والأهم في أي مجتمع كان، وبالاعتماد على الفرص والموارد الهائلة التي يمتلكها الاقتصاد الوطني، وتوظيف عائدات تلك المسارات الإنتاجية باتجاه تعزيز قدرة الاقتصاد والمجتمع، والدفع بها إلى مستويات أفضل مما هو قائم عليه الوضع الراهن، وبما يحفز منشآت القطاع الخاص على زيادة مساهمتها اقتصاديا وتنمويا واجتماعيا. <https://www.alarabiya.net/ar/aswaq>.

ثانياً: الهوية الوطنية: حرصت شعوب العالم منذ بداية البشرية حتى هذا اليوم الى المحافظة على تميزها و تفردها اجتماعياً وثقافياً لذلك اهتمت بأن يكون لها هوية تساعد في الاعلاء من شأن الافراد في المجتمعات. (<https://mawdoo3.com>)

و كم هو شعور الفخر والاعتزاز بوجود الهوية السعودية على ساحات كبيرة في العالم و التي ما زالت تحتاجها المملكة العربية في اوساطها قبل العالم.(سامية الموسى وآخرون، 1435هـ، ص27)

الهوية الوطنية في كل امه هي الخصائص و السمات التي تتميز بها و تترجم روح الانتماء لدى أبنائها و لها أهميتها في رفع شأن الأمم و تقدمها و ازدهارها و بدونها تفقد الأمم كل معاني وجودها و استقرارها بل مستوى وجودها من عدم و هناك عناصر للهوية الوطنية لابد من توافرها و قد يختلف بعضها من امه

أخرى. (<https://mawdoo3.com>)

الهوية السعودية جذور عريقة يستحق منا الدراسة و التسجيل و التوثيق ليطلع عليه الأبناء و يعرفون ان هذا الهوية هو امتداد للتاريخ على هذه الأرض المقدسة و هو سجل للإنسان العربي يحكى قصة كفاحه و معاناته خلال سنوات الماضية.(عباس العيسى، 1998م، ص19)

كما تعبر الهوية السعودية عن ثقافة وحضارة شعبها واصلته و ابراز صورة معبرة للحضارة السعودية من رسوم ونقوش وهندسة في التصاميم ينبعث منها روعة الأثاث.(منيرة السبيعي، 2016م، ص 68)

■ تعريف الهوية: مصطلح يستخدم لوصف مفهوم الشخص وتعبيره عن فرديته وعلاقته مع الجماعات (كالهوية الوطنية أو الهوية الثقافية). كما يستخدم المصطلح خصوصا في علم الاجتماع وعلم النفس، وتلقت إليه الأنظار بشكل كبير في علم النفس الاجتماعي. (<https://ar.wikipedia.org/wiki>)



كما تعرف الهوية بأنها: يطلق مفهوم الهوية على نسق المعايير التي يعرف بها الفرد ويعرف، وينسحب ذلك على هوية الجماعة والمجتمع والثقافة. (Alex mucchielli، 1993، ص7)

#### ■ أهداف الهوية:

- 1- تهدف الهوية الى السعي لخلق تراكم علمي في الثقافة العربية والإسلامية.
- 2- المشاركة الجماعية التي تجعل حياة المجتمع تستمر بشكل افضل.
- 3- دعم الشعور بالولاء والانتماء للبلد.
- 4- الالتزام الوطني والديني والتاريخي والمستقبلي جمعي وفردى بالقيم الحضارية والعادات والتقاليد والقيم الحضارية.
- 5- تعزيز وتأسيس القيم الدينية لدى الافراد.
- 6- مواجهة سلبيات عصر العولمة ومستجد العصر.
- 7- تعزيز إنجازات الافراد وإبراز سماتهم وخصائصهم.
- 8- تهدف الهوية في ظل العصر الذي تنتشر فيه ثقافات غريبة الى عدم زعزعة كيان الشباب بشتى الطرق والوسائل ([www.hayatweb.com](http://www.hayatweb.com))

| أنواع الهوية      | مكونات الهوية        |
|-------------------|----------------------|
| الهوية الثقافية   | الدين                |
| الهوية الاجتماعية | العرق                |
| الهوية العمرانية  | اللغة                |
| الهوية الدينية    | الأيدولوجيا السياسية |

**ثالثاً: الاستلهام:** يعد الاستلهام الضوء أو الاشارة التي تنير للفنان المصمم الطريق الغامض، وحينها يظهر هذا الضوء ويتناوله بالرعاية، ويفتح له الطريق نحو الابداع ويدرك العلاقات المختفية. فالاستلهام هو بزوغ لفكرة نتجت عن مؤثر خارجي ثم سرح فيها الفنان وتخيلها لعمل على تنفيذها بعد أن يضيف اليها قيمة جديدة من ذاته ومعظم الأفكار يتم استلهامها من واقع المصمم من البيئة لمحيطه به، وهناك افكار يتم قذفها في روح المصمم تحفز نحو الابداع وعملية الاستلهام عملية حسية فنية تهدف الى إعادة صياغة المصدر صياغة جمالية ونفعية بأكثر من رؤية من التصميمات المبتكرة وفقاً لمتطلبات العصر وعادات وتقاليد المجتمع المتواجد فيه الفنان المصمم. (<http://fashionworld383838.blogspot.com>)

■ **تعريف الاستلهام:** هو استلهام الاشياء التي توحى تكويناتها الظاهرة بصورة مباشرة وغير مباشرة بأنها تشبه إحدى كائنات الطبيعة، وهو العلم الذي يبحث عن حل المشكلات التصميمية من خلال النظر الي الطبيعة. (حنان حجازي، 2012م، ص5)

| مصادر الاستلهام           |                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| الطبيعة                   | هي أم الفنون والاستلهام من الطبيعة هو أصل كل تصميم، وهي مصدر الوحي للفنانين والمصممين منذ بداية تسجيل آثارهم على الصخور وحتى وقتنا هذا، حيث يعتبر هذا المنبع زاخراً بالاستمرار فيكفي أن ينظر المصمم حوله ويختار ما يلهمه بما يريد |
| المتاحف                   | حيث تعتبر المتاحف العامة او المتاحف المتخصصة في الازياء وغيرها من كتب ومكتبات مصادر خصبة لجميع الافكار.                                                                                                                           |
| المجلات                   | تزود المجلات التجارية المصمم بالمعلومات الجديدة في تكنولوجيا الالوان والاقمشة، مصدر جيد للتعرف على اتجاهات الموضة وافكار التصميم.                                                                                                 |
| الحركات الفنية            | قد تساعد الاعمال الفنية الجديدة أفكاراً مبتكرة للتصميم والابتكار.                                                                                                                                                                 |
| الجغرافيا والتصوير الضوئي | يعتبر الجغرافيا والتصوير من المصادر الغنية بكل ما يمكنها تقديمه من كليات الفيديو ورسومات المتحركة، والموسيقى والجغرافيا، والفكرة الجيدة الواحدة قد تؤدي الي مئات الافكار المستوحاة منها.                                          |

|                                                                                                                                                                                                                                        |                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| الخامات الحديدة التي تنتجها التكنولوجيا المستحدثة أو التي تتميز بأفكار مبتكرة وغريبة، وكذلك الخامات المستخدمة في إنتاج الحضارات القديمة تعتبر رئيسية للاستلهام.                                                                        | الخامات                          |
| يستمر تأثير الأعمال الفنية على المصمم لفترات طويلة، ويصبح ملهما له التعرف على الثقافات المختلفة والحضارات القديمة، ورؤية آثارها وفنونها يمثل مجالا أساسيا للاستلهام هذا بخلاف ماراه المصمم من ثقافات وتقاليدها مختلفة قد يراها شوارها. | المعارض الفنية                   |
| للسينما وقع ضخم على التصميم، واحلام الشعوب وطريقة حياتهم.                                                                                                                                                                              | السفر                            |
| العمارة هي ام الفنون والتصميم الخارجي والداخلي للعمائر له أثر كبير على كل المصممين في كل المجالات، لما للعمارة من حضور قوي في ثقافة كل بشر.                                                                                            | السينما                          |
|                                                                                                                                                                                                                                        | العمارة والأثاث والتصميم الداخلي |

(ياسر سهيل، 2012م، ص37)

■ **مراحل عملية الاستلهام لدى الفنان كالتالي:** المصمم غالبا ما يبتكر أفكار مميزة وتحمل طابعه الشخصي، لكنها في نفس الوقت تحمل بعض من طابع مصدر الاستلهام، وتعتبر التصميمات الناتجة مزيجا من الطابعين في فكرة مبتكرة واحدة، حيث يحمل التصميم المستلهم في أغلب الأحيان بصمة مختلفة عن المصدر المستلهم منه، مهماً التزم مصمم الأزياء بروح مصدر الاستلهام، نتيجة تغييره لعناصره بالإضافة أو الحذف أو الاختصار أو التحوير وهذا يرجع إلى أنه مصمم مبتكر ومبدع له رؤيته التي لا بد أن يكشفها في العمل الذي يتناوله، وحدد كل من (رحاب رجب، 2014م، ص14) (<http://fashionworld383838.blogspot.com>)

1- **تحديد مصدر الاستلهام:** يتم في هذه المرحلة اختيار أحد المصادر الفنية، بحيث يكون واضح المعالم وثرى بالعناصر التشكيلية من "خط، لون، ملمس، مساحات، أشكال"، فقرأ المصدر يمكنه أن يحرك انفعالات وخيال الفنان المصمم في اتجاهات تصميمية عديدة.

2- **عمل دراسة تحليلية لمصدر الاستلهام:** فمن خلال دراسة المصادر الفنية محل الاستلهام وتحليلها لوقوف على مفردات بناءها التشكيلية وسماتها الجمالية، يتسع لدى المصمم نطاق التفكير الابتكاري ومن ثم الشروع في إعادة الصياغة والتوظيف الفني بأكثر من رؤية تصميمية.

3- **تحديد أسلوب الاستلهام:** ويتوقف تحديد أسلوب الاستلهام على الغرض منه، هل الغرض منه تحقيق استمرارية وتجديد المصادر الفنية محل الاستلهام لتتلاءم مع متطلبات العصر؟ فإذا كانت الإجابة بنعم، فيقوم المصمم حينذاك بإعادة استنساخ لتلك المصادر في التصميمات بشكل مباشر، وحينما يرفض المصمم هذا الأسلوب فيكون أمامه اتجاهين "الأول مزج المصدر بشخصية ليخرج تصميم مبتكر يعبر عن المصدر ولكن برؤيته الخاصة و"الثاني" تعبير خالص للمصمم في ضوء تأثيره بمصدر الاستلهام. فكل ما ينتجه المصمم من أعمال يكون انعكاس لمعلومات جمعت لديه نتيجة لخبرات بصرية أو فكرة مسبقة عن البيئة بكل ما فيها من مؤثرات وخبرات بصرية واجتماعية وثقافية وتكنولوجية.

4- **تحقيق التآلف والانسجام بين مصدر الاستلهام وعناصر التصميم:** وفي هذه الخطوة يربط المصمم بين المصدر محل الاستلهام وباقي عناصر تصميم المنتج بحيث يظهر الوحدة والترابط ويحقق الانسجام والتآلف المطلوب بينهم.

5- **تحديد وسيلة التنفيذ المناسبة للفكرة التصميمية المبتكرة:** يترجم من خلالها المصمم فكرته التصميمية وتحول من مجرد رسم "اسكتش" إلى واقع، ويتطلب ذلك أن يكون المصمم ملم بتقنيات تنفيذ فكرته وجميع حلولها التقنية.

**رابعا: التصميم:** كان الفن استجابة مباشرة للعديد من العوامل المختلفة التي تنتمي للمجتمعات الإنسانية، فإنه يعكس الظروف البيئية والجغرافية للمكان الذي يوجد فيه الإنسان، تلك العوامل مجتمعة تحدد مفاهيم الفن وموضوعاته وأشكاله، وبذلك أختلف التعبير الفني من حضارة إلى أخرى. ومنذ القدم والتصميم أساس الفنون، حيث أنه يمثل تطبيقاً لكافة النشاط الإنساني الهادف إلى تنظيم الأشكال وتكوينها، كما أنه محصلة للقدرة

المتتملة في الذكاء والقدرات الفنية معاً، فكل عمل فني يقوم على تصميم أو خطة كأنها هيكل أساسي يختفي وراء التفاصيل. <http://www.alfnonaljamela.com>

■ **تعريف التصميم:** التصميم هو عملية التكوين والابتكار، أي جمع عناصر من البيئة ووضعها في تكوين معين لإعطاء شيء له وظيفة أو مدلول والبعض يفرق بين التكوين والتصميم على أن التكوين جزء من عملية التصميم لأن التصميم يتدخل فيه الفكر الإنساني والخبرات الشخصية.

<https://ar.wikipedia.org>

كما عرف التصميم بأنه: عملية ابتكارية وإبداعية يسير على هداها الانسان لإيجاد شيء جديد وهو هنا على مرحلتين الأولى ابتكارية وإبداعية والثانية تنفيذية. <https://www.kau.edu.sa>

■ **مراحل العملية التصميمية:** يعتبر التصميم من المراحل في الترتيب والاهمية عند القيام بعمل ديكور ما وعلى التصميم وحده يتوقف نجاح الديكور أو فشله فقبل ان نبدأ بالعمل وشراء الأثاث لهذه الغرفة يجب ان نضع تخطيط أولي لهذه الغرفة ولمساحتها وفراغها وارتفاعها أي بمعنى دراسة الفراغ الداخلي للغرفة ثم نبدأ بعمل تصميم أو وضع خطوط أولية لفكرة الديكور لهذه الغرفة. (خلود الزبيدي، 2007، ص 130)

ومراحل العملية التصميمية ماهي الي عملية تخضع لعدد من المعايير والضوابط المترابطة كالجمال والمنفعة والأمان والإيقاع والتوفير والتراكيب وغيرها بحيث تكون هذه المعايير هي المقياس الأول لنجاح أو فشل أي تصميم، وتعتمد عملية التصميم على قدرة المصمم على الابتكار كالتالي:

- 1- وضع الهدف أو تحديد الوظيفة النفعية والجمالية للمنتج.
- 2- دراسة حدود العوامل المؤثرة (الوظائف الاستخدامية المطلوبة، التكنولوجيا المتاحة، الخامات المطلوبة.. الخ).
- 3- تثبيت المعايير (اختيار وتحديد بديل واحد من مجموعة البدائل المطروحة).
- 4- وضع خطة تصميمية لتحديد متطلبات المنتج المقترح تصميمه.
- 5- تنفيذ الخطة (استخدام الكمبيوتر كأداة، واستخدام العمل اليدوي في بعض نقاط تنفيذ الخطة).
- 6- التقييم والحكم (من خلال معايير الضبط التي وضعها المصمم من قبل، مثل عرض التصميمات على عينة من افراد المستهلكين أو على رجال التسويق وذوي الخبرة في المبيعات. (أ. د ياسر سهيل، 2013، ص 54) (<http://www.uobabylon.edu.iq>)

❖ **الأثاث:** تختلف قطع الأثاث عن بعضها البعض تبعاً لتصنيعها وأغراضها وتصميمها فمنها ما يصنع لأغراض النوم أو للجلوس أو للطعام أو للدراسة والكتابة أو لحفظ الملابس ولحفظ الكتب وأواني الطبخ... إلخ. فمنها ما يصنع من الأخشاب الطبيعية الطرية أو الصلبة (الثمينة) أو من أحد أنواع الأخشاب المصنعة، ومنها ما تدهن بالدهان المناسب ومنها ما تلبس بأحد الخامات الحديثة، كذلك منها ما تكون بسيطة في تصنيعها وأجزائها ومنها ما تكون مزودة بأجزاء مخروطة أو محفورة وغير ذلك. ولا تخرج من حيث تكوينها عن أشكال هندسية كالمكعب أو متوازي المستطيلات أو أي شكل آخر حسب التصميم. وقطع الأثاث بأنواعها وأغراضها ترتبط ارتباطاً مباشراً مع كافة التصميمات الداخلية بأي فراغ، كان سواء بالمنزل أو الفندق أو المطعم، أو المعرض أو المدرسة... وغير ذلك من الأماكن، لأنه لا يمكن وضع خطة معينة للتصميم بأي من الأماكن إلا بعد معرفة الأثاث والمفروشات بأنواعها التي ستكون بها وأقيستها وتصميمها وشكل ولون تشطيبها النهائي ونوع ولون أقمشة التنجيد (للقطع المنجدة) فيها... وما إلى ذلك من الأمور الفنية ولهذا أصبح لزماً على مهندس الديكور أو المصمم التعرف على كل هذه الأمور ليكون التصميم معبراً وهادفاً ومنسجماً بكل تفاصيله، بل ليقوم هو بتصميم وابتكار قطع أخرى أكثر ملاءمة للتصميم المراد وضعه من حيث الأبعاد واللون وطريقة التشطيب والتناسب مع المقياس الإنساني وغير ذلك. (يونس خنفر، ص 100-101)

يشكل الأثاث بأشكاله وأنواعه المختلفة العنصر الأساسي الذي يحقق العلاقات بين الفرد والفضاء الداخلي الذي يشغله ويمكنه بذلك أن يقدم انتقاله أو تحويل في الشكل والمقياس لذلك الفضاء، بالإضافة إلى أن الأثاث يحقق وظائف محددة، فإنه يلعب الدور الرئيسي في التصميم وإبراز الصفات التعبيرية للفضاء الداخلي الذي يشغله من خلال مميزاته المتمثلة بالشكل واللون والملمس... إلخ، والتي تعتبر عناصر بصرية مهمة يمكن للمصمم الداخلي إذا أحسن اختيارها وتوظيفها من خلال مبادئ التكوين الملائمة الخروج بنتائج تصميمية متميزة. (نمير خلف، 2005م، ص 210-216)

وهناك أنواع كثيرة من الأثاث المستخدم في الفضاءات الداخلية المختلفة للأبنية وباختلاف الفعاليات والوظائف، إلا أننا نستطيع أن نعدد بعض من هذه الأنواع:

1. أثاث الجلوس: يجب أن يصمم لتحمل وزن وهيئة من يستخدمها وحسب طبيعة الاستخدام، ومنها أثاث جلوس عام، أثاث جلوس مكتبي، وأثاث جلوس للراحة والاسترخاء.

2. الطاولات: تكون الطاولات بصورة عامة مستوية وأفقية ولأغراض المختلفة كالطعام، العمل، الخزن، والعرض، حيث يجب أن تتصف بالقوة والمتانة وأن يكون لها ارتفاع وشكل يناسبان وظيفتها والخامة المصنوعة منها.

3. أثاث العمل: ومنها أماكن العمل المفردة، وأماكن العمل المشتركة التي تمثل النسبة الأكبر من احتياجات الخزن والعمل وينتشر اليوم نظام المكاتب المفتوحة (icesOpen off) الذي يعتمد على وحدات قياسية يمكن تجميعها حسب الحاجة وهناك وحدات متنوعة يمكن أن تلائم هذا الغرض.

4. أثاث الخزن: يعتبر تخطيط أماكن الخزن وتوفيرها أمر هام في الفضاءات الداخلية، حيث يجب أن تكون هذه الأماكن سهلة الوصول، ملائمة، وواضحة، وأثاث الخزن متنوع وكثير فهناك الرفوف، والخزائن، كما يمكن الاستفادة من الجدران للخزن، علماً أن الأثاث بصورة عامة ممكن أن يكون ثابتاً أو متحركاً أو متحوراً وحسب مجموعة اعتبارات استخدامية خاصة لنوع الفعاليات التي تجري في الفضاءات الداخلية المختلفة.

5. أثاث العرض: هناك الكثير من أنواع أثاث العرض والتي عادة ما تستخدم في المحلات التجارية والمعارض والمتاحف وقد وفرت تكنولوجيا تصميم وتصنيع الأثاث العديد من الأشكال والأنواع وحسب متطلبات التصميم الداخلي.

كما أنه من الممكن أن نصنف الأثاث على أساس مواصفات المرونة وإمكانيات حركتها ونقلها (الثابت، المرن أو المتحرك)، أو على أساس نوعية الوظيفة التي يقوم بأدائها (الجلوس، النوم، الخزن والعرض)، ويمكن تصنيفه على أساس عناصر التصميم المستخدمة فيه: الخطية، السطحية، والحجمية. وهناك من يصنفه على أساس نوعية الخامة المصنوع منها: معدن، خشب، لدائن، أو بلاستيك. (نمير خلف، 2005م، ص210-216)

❖ **المكملات:** تعد المكملات من أحد العناصر الهامة في التصميم الداخلي كما أن لها الأثر الكبير في إثراء وتكامل الفراغ الداخلي من الناحية الوظيفية والجمالية، فالمكملات ليست أشياء إضافية بل هي وسيلة للتعبير عن شخصية الفرد وتضفي على الفراغ طابعه الشخصي الذي يتميز فيه.

post\_91.html-<https://bytna.blogspot.com/2015/04/blog>

كما إن لمكملات الزينة دوراً مهماً في تزيين وتجديد المنزل فهي تعطي التصميم الداخلي جمالاً، وحيوية، وحركة. ويتحقق ذلك مثلاً في استخدام مجموعة من التحف المتنوعة والمزهريات أو اللوحات الزيتية المعلقة على الحائط ومن خلال استخدام بعض مكملات الزينة نجد أنه يمكن أن تلفت النظر والانتباه إلى جانب معين، كما أن استعمال مكملات بسيطة متناسبة مع بعضها يعطي انطباعاً بالبساطة، وهي في بعض الأحيان تعكس الذوق الخاص بصاحب المنزل، كاستخدام من لديه هواية الصيد رؤوس الحيوانات والطيور لتزيين المنزل.

(هناء وزان، 2007م، ص17-18)

والمكملات هي مجموعة من الإكسسوارات التي يمكن تعريفها على أنها العناصر التجميلية من مجاميع متنوعة والتي تغني بها التصميم الداخلي وتضيف عليها صفات جمالية وتعبيرية ويمكن تصنيفها إلى:

1- الإكسسوارات النفعية: مثل قطع الاضاءة الفنية، الساعات الجدارية، المعلقة، الأجهزة التكميلية، القطع الفنية والخزفيات فضلاً عن التحف التي تعكس عند اختيارها هوية شاغلي الفضاءات الداخلية.

2- الإكسسوارات الثانوية: التي تغني الفضاء الداخلي وتخدم أغراضاً أخرى مثل التفاصيل المعمارية التي تعبر عن كيفية ارتباط الخامات المستعملة مع بعضها ومع مكملات التصميم الداخلي المختلفة فضلاً عن أشكالها وسطوح القطع المستخدمة في تأثيث الداخل.

3- الإكسسوارات التزيينية: والتي تبهج النظر بدون أن يكون لها غرض نفعي ومنها القطع الفنية التي تعود إلى فترات زمنية معينة فضلاً عن المجموعات الشخصية التي يمتلكها البعض وكذلك النباتات الظل والمزروعات التي تضفي الحيوية والبهجة على الفضاءات الداخلية التي أصبحت سمة الفضاءات العصرية في خلق حالة المتعة وكسر الملل. (نمير خلف، 2017م، صفحة256-257)



#### وهناك تصنيف آخر للمكملات:

1. المكملات الوظيفية: وهي الأشياء الثابتة أو المتحركة اللازمة لأداء وظائف معينة ولها أهميتها في تكامل عناصر الفراغ مثل الساعة، المرايا، مفاتيح الكهرباء، أغذية اللبات وأجهزة الخدمات كالمقابس وأقمشة الستائر.

2. المكملات الغير وظيفية: وهي القطع غير المستعملة ولكنها لازمة لتحقيق النواحي الفنية مثل الحصول على الجانب الجمالي ومن أمثلتها الرسومات والمطبوعات واللوحات ولا يمكن حصر المكملات بسبب كثرتها.

post\_91.html-https://bytna.blogspot.com/2015/04/blog

#### الخطوات الإجرائية للبحث:

#### • منهج البحث: اتبع هذا البحث ثلاث مناهج البحث العلمي كالتالي:

1. **المنهج الوصفي التحليلي:** يعرف المشيخي (2002م) المنهج الوصفي التحليلي بأنه "يعتمد المنهج الوصف التحليلي على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كيفياً أو كمياً فالتعبير الكيفي يصف ظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة وحجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى". وطبق هذا المنهج من خلال التعرف مفهوم الهوية السعودية، نشأتها، وتطورها، وايضاً تم تطبيق هذا المنهج في البحث من خلال التصاميم المتصلة بالهوية السعودية وانواعها والاستلهاً منها بالإضافة إلى تصميمات المبتكرة في الاستبيان الذي أعدته الباحثة ووصف تحليل استجابات وأداء عينة البحث إحصائية وتقييمهم لتصميمات المبتكرة، وكذلك تم توظيف الهوية السعودية في تصميم وإبتكار أثاث ومكملات المسكن مستوحاة من الهوية السعودية.

2. **المنهج شبه تجريبي:** هو المنهج الذي يقوم في الأساس على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير وفي تعريف آخر هو دراسة العلاقة بين متغيرين على ما هما عليه في الواقع دون التحكم في المتغيرات. (http://www.alukah.net) وقد استخدم هذا المنهج في تجربة البحث من خلال ابتكار تصميمات أثاث ومكملات مستلهمة من الهوية السعودية والمنفعة العملية فيها وتنفيذها.

3. **المنهج التاريخي:** يعرف المنهج التاريخي بأنه المنهج الذي يقوم بإحياء الأحداث التي حصلت في الزمن الماضي، وذلك من خلال جمع البيانات المطلوبة، وتحليلها، والتأكد من صحتها وبعد ذلك يقوم الباحث بعرضها بشكل دقيق ليصل إلى البراهين التي تظهر نتائج علمية واضحة، ويتبع الباحث أثناء جمعه للمعلومات أسس علمية ومنهجية دقيقة، بحيث يتمكن الباحث من فهم الأمور التي تجري في الوقت الحالي بناء على الأحداث التي جرت في الزمن الماضي، وبالتالي يتمكن من استشراف المستقبل. (https://wefaak.com) وقد أستخدم هذا المنهج في جمع تاريخ المملكة العربية السعودية ومناطقها الوسطى والشرقية والغربية والشمالية والجنوبية، والهوية الوطنية وانواعها الثقافية، والاجتماعية، والدينية، والعمرانية، والاستلهاً بما تميزت واستفردت به المملكة العربية السعودية عن غيرها ودمجها في تصميم الأثاث والمكملات بأسلوب معاصر.

#### • حدود البحث:

1. **حدود مكانية:** المملكة العربية السعودية – المنطقة الوسطى – المنطقة الشرقية – المنطقة الغربية- المنطقة الجنوبية

2. **حدود موضوعية:** متمثلة في: (الاستلهاً - الهوية الوطنية – التصميم)

3. **حدود زمانية:** وهي الفترة التي تم فيها تطبيق الجزء الميداني للبحث وذلك من خلال القيام بالجزء التجريبي للبحث والمتمثلة في التصميمات واستمرت لمدة الى الأسبوع الحادي عشر الفترة التي تم تنفيذ قطع الأثاث واستمرت لمدة أسبوعين .

4. **حدود بشرية:** يفصد بها مجتمع الدراسة او عينة البحث التي تتمثل في الفئة المشاركة والتي بلغ عددهم (6) من أعضاء هيئة التدريس.

#### • أدوات البحث:

✚ **برنامج d max3:** هو برنامج يتيح للمستخدم تصميم مجسم ثلاثي الأبعاد يعتمد على محاور ثلاث X,Y,Z. بحيث يقوم المستخدم من خلاله ببناء المجسم الذي يريد مثل السيارات، المنازل وحتى بناء الشخصيات، يقوم بعدها بوضع الإضاءة التي يرغب بها، ثم العمل على إكساء هذه المجسمات بحيث يضع الخامات عليها مثل

الخشب والحديد وغيرها، في نهاية العمل يقوم بوضع الكاميرا واختيار الزاوية المناسبة له، ثم اخراج اللقطة النهائية على شكل صوره واحده أو مجموعة صور "فيديو". (<https://www.ahmadkhanfer.com>)

📌 **برنامج الفوتوشوب:** هو برنامج تصميم من برامج شركة أدوبي، خاص بعملية معالجة وتحرير الصور والرسومات عالية الجودة، وتصميم الإعلانات سواء أكان التصميم الطباعي مثل: (الكروت الشخصي، بطاقة دعوة)، أو التصميم الرقمي مثل: (الصور الفوتوغرافية، وواجهة موقع، وتحرير الفيديو)، كذلك يدخل الفوتوشوب في أي تصميم يوجد فيه صور؛ لأنه من أقوى البرامج في معالجة الصور؛ مثل: تركيب الصور؛ أي القص واللصق، وتلوين الصور لتجميلها. (<https://mawdoo3.com>)

📌 **الماسح الضوئي:** آلة تستعمل في إدخال صور ورسومات إلى الحاسوب، حيث يحولها من طبيعتها الرسومية إلى صورة رقمية لكي تناسب طبيعة الحاسوب وحتى يسهل تخزينها داخله في ملف واستدائها وقت الحاجة إليها. ويشبه الماسح الضوئي في عمله ناسخ المستندات. (<https://ar.wikipedia.org>)

📌 **بطاقة التقييم (استبيان الكتروني):** هي الطريقة المستخدمة للتجميع أصوات وآراء حول موضوع ما، من خلال الإجابة على عدة أسئلة تتعلق بموضوع معين، ويشترط أن تكون العينة التي تنطبق عليها الاستبيان تعرف القراءة والكتابة جيداً، وذلك لقراءة الأسئلة ثم الإجابة عليه.

تم إعداد الاستبيان الإلكتروني عبر موقع قوقل (Google drive) بالإضافة الى ارسال دعوات إلكترونية للمشاركة في الاستبيان عبر مواقع التواصل الإلكتروني، مثل الواتس اب (whatsapp) وذلك لجمع الآراء وتحديد المتغيرات حول موضوع الدراسة وقد بلغ عدد الاستبانات المجاب عليها إلكترونياً (12).

• **تجربة البحث:** تم تصميم العديد من قطع الأثاث والمكملات والتي تم استخدام رموز الهوية السعودية فيها، مع مراعاة أسس التصميم وذلك من خلال الاتزان والوحدة والايقاع والتناسب والسيادة، كما تم التركيز علي الرموز مثل السيف والعلم والثوب السعودي والبشت وبعض المعالم السعودية المعروفة في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية ، كما استخدمت الألوان التي ترمز للهوية السعودية كاللون الأخضر والذهبي والبنّي، كما هي موضحة في الجدول التالي:

#### الفكرة التصميمية رقم (1)



| الاسم             | ساعة جدارية                                                                          | الوصف الفني للفكرة التصميمية                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| الخامة            | إي بوكسي + خشب                                                                       | عبارة عن ساعة جدارية مختلفة الأبعاد مصنوعة من مادة إي بوكسي (الريزون) وقاعدتها من خشب وتم استلهام الساعة من منطقة تراثية وتسمه وادي فاطمه (بوابة وادي فاطمة) والمتواجدة في منطقة الرياض التي تقع في المنطقة الوسطى للمملكة العربية السعودية |
| العناصر المستلهمة |  |                                                                                                                                                                                                                                             |

### الفكرة التصميمية رقم (2)



| الوصف الفني للفكرة التصميمية                                                                                                                                                                | كنبة<br>خشب + قماش                                                                 | الاسم<br>الخامة      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| كنبة مصنوعة من الخشب منجده بقماش القطيفة باللون الرمادي الغامق وتم استلهم تصميم أرجل الكنب من رواشين التراث الحجازي في منطقة الغربية مدينة جده وكما استخدم برنامج 3d max لسهولة وصول الفكرة |  | العناصر<br>المستلهمة |

### الفكرة التصميمية رقم (3)



| الوصف الفني للفكرة التصميمية                                                                                                                                     | كرسي<br>خشب + قماش                                                                   | الاسم<br>الخامة      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| تم استلهم تصميم الكرسي بطابع متجدد ومصنوع من الخشب وتم تنجيد المقعد بالقماش القطيفة باللون البيج وتم تنفيذ ظهر الكرسي بزخرفة إسلامية وتم تكراره على الظهر الكرسي |  | العناصر<br>المستلهمة |

#### الفكرة التصميمية رقم (4)



| الوصف الفني للفكرة التصميمية                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | صوفا                                                                                | الاسم             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| أستلهم هذا التصميم المبتكر المصنوع من الخشب وتم تنجيده من القماش القطيفة باللون الأخضر وتم إضافة الزخرفة الإسلامية في أسفل الأريكة المستوحى من بيوت منطقة جازان التي تقع في المنطقة الجنوبية وكما استخدمت كماليات (مخدرات) للصوفا والمستوحى من القط العسيري التي تقع في المنطقة الجنوبية وبعض اللوحات الفنية المرسومة فيها صورة حكام المملكة العربية السعودية. | خشب + قماش قطيفة + قماش قطن                                                         | الخامة            |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |  | العناصر المستلهمة |

#### الفكرة التصميمية رقم (5)



| الوصف الفني للفكرة التصميمية                                                                                           | طاولة مدخل                                                                           | الاسم             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| التصميم عبارة عن طاولة مدخل مصنوعة من الخشب ومعدن وتم استلهم فكرة الطاولة من العملة المعدنية للمملكة العربية السعودية. | خشب + معدن                                                                           | الخامة            |
|                                                                                                                        |  | العناصر المستلهمة |



### الفكرة التصميمية رقم (6)



| الاسم             | طاوله وسطية                                                                         | الوصف الفني للفكرة التصميمية                                                                                                                                               |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| الخامة            | زجاج + معدن                                                                         | تم استلهام هذا التصميم المصنوع سطحه من الزجاج وقاعدته من معدن على شكل دائري المستوحى من آثار ورموز سعودية لإظهار جمال تراث المملكة العربية السعودية بطريقة معاصرة ومبتكرة. |
| العناصر المستلهمة |  |                                                                                                                                                                            |

### الفكرة التصميمية رقم (7)



| الاسم             | طاوله طعام                                                                           | الوصف الفني للفكرة التصميمية                                                                                                                                     |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| الخامة            | رخام + خشب                                                                           | تم استلهام تصميم طاوله بقاعدة مجسمه مصنوعة من الخشب على شكل روشن من التراث الحجازي من المنطقة الغربية مدينة جدة وكما أستخدم برنامج ( 3d max ) لسهولة وصول الفكرة |
| العناصر المستلهمة |  |                                                                                                                                                                  |

### الفكرة التصميمية رقم (8)



| الوصف الفني للفكرة التصميمية                                                                                                                                                                        | وحدة إضاءة                                                                          | الاسم             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| وحدة إضاءة تم استلهاً تصميمها من العملة المعدنية في المملكة العربية السعودية وتم تنفيذ هذه الوحدة الإضاءة باستخدام المعدن التي تم صناعة العملة منه، وبرزنا هذه الوحدة لإضاءة بظهور الألوان الأصلية. | معدن                                                                                | الخامة            |
|                                                                                                                                                                                                     |  | العناصر المستلهمة |

### الفكرة التصميمية رقم (9)



| الوصف الفني للفكرة التصميمية                                                                                                                                                                                         | وحدة إضاءة (ابجورة)                                                                  | الاسم             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| استوحى هذا التصميم من تراث القديم الموجود في ابواب منطقة نجد التي تقع في المنطقة الوسطى التي تمتاز بزخارف الإسلامية ومستوحى من الألوان الخشب في التراث الحجازي الذي يقع في المنطقة الغربية للمملكة العربية السعودية. | خشب + قماش                                                                           | الخامة            |
|                                                                                                                                                                                                                      |  | العناصر المستلهمة |

### الفكرة التصميمية رقم (10)



| الوصف الفني للفكرة التصميمية                                                                                                                                                                                                                                        | مرآة مدخل                                                                          | الاسم             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| تم تنفيذ مرآة مصممة من قبل الباحثات المصنوعة من الخشب ومستوحى اللوانها من التراث السعودي (اللون الأخضر الغامق مستوحى من علم السعودية واللون الذهبي يدل على الفخامة التراث السعودي) كما أستخدم برنامج ( 3d max ) وبرنامج (Photoshop) لسهولة وصول الفكرة قبل التنفيذ. | خشب + زجاج + معدن                                                                  | الخامة            |
|                                                                                                                                                                                                                                                                     |  | العناصر المستلهمة |

### الفكرة التصميمية رقم (11)



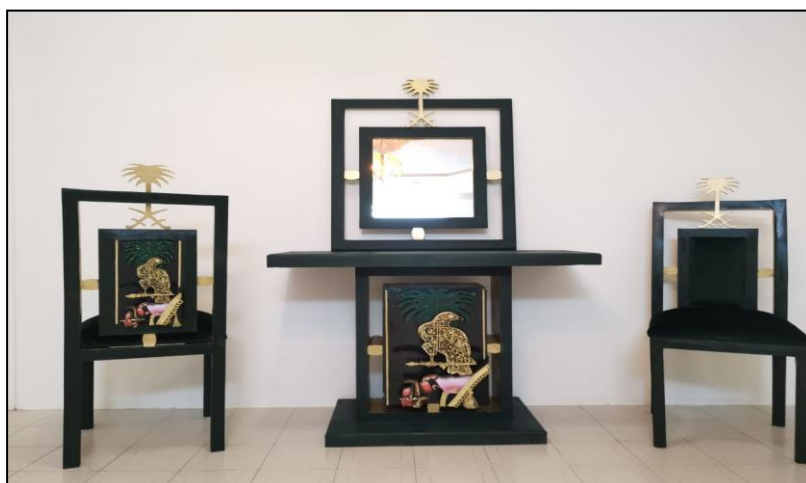
| الوصف الفني للفكرة التصميمية                                                                                                                                                                                                                                                                               | طاولة مدخل                                                                           | الاسم             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| تم تنفيذ طاولة مصممة من قبل الباحثات ومستوحى من التراث السعودي المصنوعة من الخشب تم اطلائه باللون الأخضر الغامق واللون الذهبي وتم دمج مع التصميم موضح فيه فخامة الرجل السعودي وإبراز هوية السعودية في السفين ونخله كما أستخدم برنامج ( 3d max ) وبرنامج (Photoshop) لسهولة وصول الفكرة قبل ما يتم التنفيذ. | خشب                                                                                  | الخامة            |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  | العناصر المستلهمة |

### الفكرة التصميمية رقم (12)



| الاسم             | كرسي                                                                                                                                                                                                                                                           | الوصف الفني للفكرة التصميمية                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| الخامة            | خشب + معدن                                                                                                                                                                                                                                                     | تم تنفيذ كرسي مصممة من قبل الباحثات المصنوع من الخشب تم اطلائه باللون الأخضر الغامق واللون الذهبي واستخدم ظهر الكرسي بوضع صورة ببعاد مختلفة المستوحى من التراث السعودي والتي فيها فخامة الرجل السعودي وإبراز هوية السعودية في السفين ونخله كما استخدم برنامج ( 3d max ) وبرنامج (Photoshop) لسهولة وصول الفكرة قبل ما يتم التنفيذ |
| العناصر المستلهمة |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

التصميمات المنفذة: بعد الانتهاء من تصميم قطع الأثاث والمكملات التي تم فيها الاستلهام من الهوية السعودية، وقد تم تنفيذ بعض من هذه القطع الصور التالية توضح مراحل التنفيذ:





نتائج البحث:  
أولاً: وصف عينة البحث  
1. الاسم

|                           |                        |
|---------------------------|------------------------|
| 1- د. إنعام أحمد شعبي     | 7- د. محمد حسين حجاج   |
| 2- د. حسام محمود الورداني | 8- د. منى موسى         |
| 3- د. حنان حجازي          | 9- أ. هديل بن عمران    |
| 4- د. خديجة سعيد نادر     | 10- د. وسام ياسين صباغ |
| 5- د. سميرة العبدلي       | 11- أ. ولاء جاها       |
| 6- أ. عفراء حبيب الله     | 12- د. وليد نبيل       |

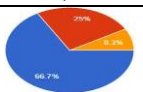
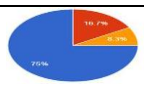
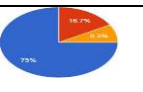
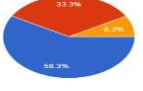
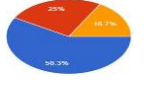
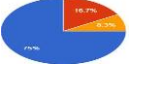
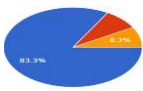
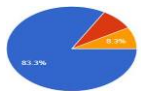
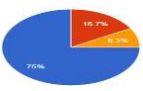
2. الجنس



3. الدرجة العلمية

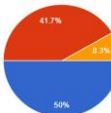
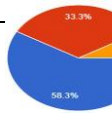
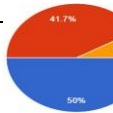
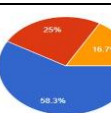
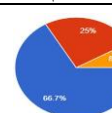
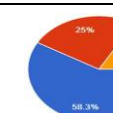
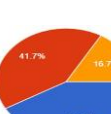
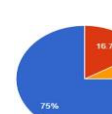


ثانياً: الجداول الوصفية

| تصميم رقم (1)                                                                       |                                                                                     |                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| المحور الأول: الشكل العام                                                           |                                                                                     |                                                                                     |
| الخامات المستخدمة في التصميمات ذات جودة عالية                                       | التصميمات ملائمة للذوق العام                                                        | تعطي انطباع بالأصالة والحدثة في أن واحد                                             |
|  |  |  |
| المحور الثاني: الاستلهام                                                            |                                                                                     |                                                                                     |
| الترابط والتكامل بين أجزاء التصميمات المنفذة                                        | التصميمات ملائمة لمقاييس جسم الإنسان                                                | التصميمات المنفذة تحقق الحدثة والإبتكار                                             |
|  |  |  |
| المحور الثالث: التصميم                                                              |                                                                                     |                                                                                     |
| يمكن استخدامها في الفعاليات الرسمية                                                 | تعكس الهوية السعودية بصورة مناسبة                                                   | وضوح رموز الهوية السعودية في التصميمات                                              |
|  |  |  |

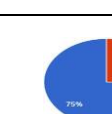
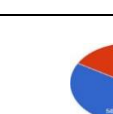
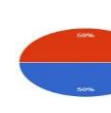
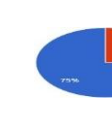
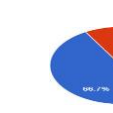
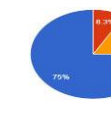
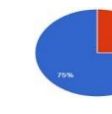


## تصميم رقم (2)

| المحور الأول: الشكل العام                                                           |                                                                                     |                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| الخامات المستخدمة في التصميمات ذات جودة                                             | التصميمات ملائمة للذوق العام                                                        | تعطي انطباع بالأصالة والحدثة في آن واحد                                             |
|    |    |    |
| المحور الثاني: الاستلهم                                                             |                                                                                     |                                                                                     |
| الترابط والتكامل بين أجزاء التصميمات المنفذة                                        | التصميمات ملائمة لمقاييس جسم الإنسان                                                | التصميمات المنفذة تحقق الحدثة والابتكار                                             |
|    |    |    |
| المحور الثالث: التصميم                                                              |                                                                                     |                                                                                     |
| يمكن استخدامها في الفعاليات الرسمية                                                 | تعكس الهوية السعودية بصورة مناسبة                                                   | وضوح رموز الهوية السعودية في التصميمات                                              |
|  |  |  |

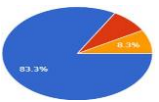
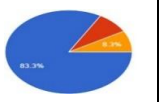
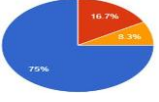
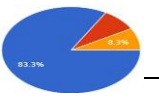
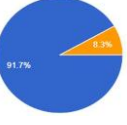
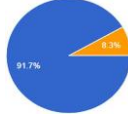
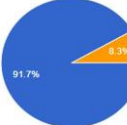


## تصميم رقم (3)

| المحور الأول: الشكل العام                                                           |                                                                                     |                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| الخامات المستخدمة في التصميمات ذات جودة عالية                                       | التصميمات ملائمة للذوق العام                                                        | تعطي انطباع بالأصالة والحدثة في آن واحد                                             |
|  |  |  |
| المحور الثاني: الاستلهم                                                             |                                                                                     |                                                                                     |
| الترابط والتكامل بين أجزاء التصميمات المنفذة                                        | التصميمات ملائمة لمقاييس جسم الإنسان                                                | التصميمات المنفذة تحقق الحدثة والابتكار                                             |
|  |  |  |
| المحور الثالث: التصميم                                                              |                                                                                     |                                                                                     |
| يمكن استخدامها في الفعاليات الرسمية                                                 | تعكس الهوية السعودية بصورة مناسبة                                                   | وضوح رموز الهوية السعودية في التصميمات                                              |
|  |  |  |

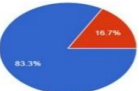
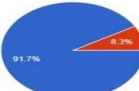
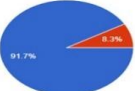
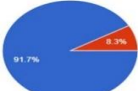
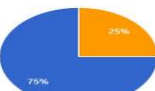
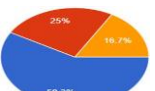
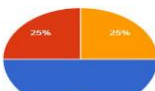


#### تصميم رقم (4)

| المحور الأول: الشكل العام                                                           |                                                                                     |                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| الخامات المستخدمة في التصميمات ذات جودة عالية                                       | التصميمات ملائمة للذوق العام                                                        | تعطي انطباع بالأصالة والحدائق في آن واحد                                            |
|    |    |    |
| المحور الثاني: الاستلهام                                                            |                                                                                     |                                                                                     |
| التصميمات المنفذة تحقق الترابط والتكامل بين أجزاء التصميمات المنفذة                 | التصميمات ملائمة لمقاييس جسم الإنسان                                                | التصميمات المنفذة تحقق الحدائق والابتكار                                            |
|    |    |    |
| المحور الثالث: التصميم                                                              |                                                                                     |                                                                                     |
| يمكن استخدامها في الفعاليات الرسمية                                                 | تعكس الهوية السعودية بصورة مناسبة                                                   | وضوح رموز الهوية السعودية في التصميمات                                              |
|  |  |  |

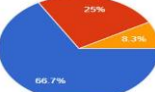
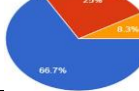


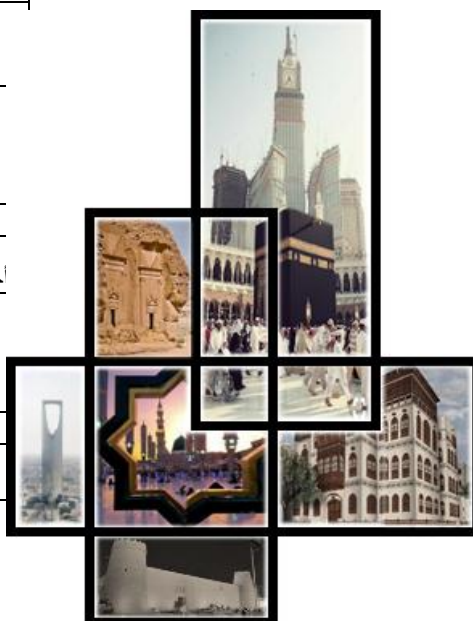
### تصميم رقم (5)

| المحور الأول: الشكل العام                                                           |                                                                                     |                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| الخامات المستخدمة في التصميم ذات جودة عالية                                         | التصميمات ملائمة للذوق العام                                                        | تعطي انطباع بالأصالة والحدائق في آن واحد                                            |
|    |    |    |
| المحور الثاني: الاستلهام                                                            |                                                                                     |                                                                                     |
| الترابط والتكامل بين أجزاء التصميمات المنفذة                                        | التصميمات ملائمة لمقاييس جسم الإنسان                                                | التصميمات المنفذة تحقق الحدائق والابتكار                                            |
|    |    |    |
| المحور الثالث: التصميم                                                              |                                                                                     |                                                                                     |
| يمكن استخدامها في الفعاليات الرسمية                                                 | تعكس الهوية السعودية بصورة مناسبة                                                   | وضوح رموز الهوية السعودية في التصميمات                                              |
|  |  |  |



### تصميم رقم (6)

| المحور الأول: الشكل العام                                                           |                                                                                     |                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| الخامات المستخدمة في التصميم ذات جودة عالية                                         | التصميمات ملائمة للذوق العام                                                        | تعطي انطباع بالأصالة والحدائق في آن واحد                                            |
|  |  |  |
| المحور الثاني: الاستلهام                                                            |                                                                                     |                                                                                     |
| الترابط والتكامل بين أجزاء التصميمات المنفذة                                        | التصميمات ملائمة لمقاييس جسم الإنسان                                                | التصميمات المنفذة تحقق الحدائق والابتكار                                            |
|  |  |  |
| المحور الثالث: التصميم                                                              |                                                                                     |                                                                                     |
| يمكن استخدامها في الفعاليات الرسمية                                                 | تعكس الهوية السعودية بصورة مناسبة                                                   | وضوح رموز الهوية السعودية في التصميمات                                              |
|  |  |  |





### تصميم رقم (7)

| المحور الأول: الشكل العام                     |                                      |                                         |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------|
| الخامات المستخدمة في التصميمات ذات جودة عالية | التصميمات ملائمة للذوق العام         | تعطي انطباع بالأصالة والحدثة في آن واحد |
|                                               |                                      |                                         |
| المحور الثاني: الاستلهم                       |                                      |                                         |
| الترابط والتكامل بين أجزاء التصميمات المنفذة  | التصميمات ملائمة لمقاييس جسم الإنسان | التصميمات المنفذة تحقق الحدثة والابتكار |
|                                               |                                      |                                         |
| المحور الثالث: التصميم                        |                                      |                                         |
| يمكن استخدامها في الفعاليات الرسمية           | تعكس الهوية السعودية بصورة مناسبة    | وضوح رموز الهوية السعودية في التصميمات  |
|                                               |                                      |                                         |

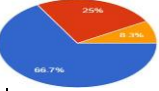
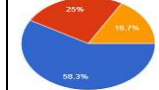
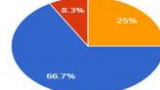
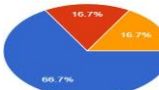
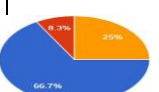
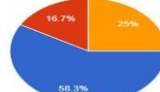


### تصميم رقم (8)

| المحور الأول: الشكل العام                     |                                      |                                         |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------|
| الخامات المستخدمة في التصميمات ذات جودة عالية | التصميمات ملائمة للذوق العام         | تعطي انطباع بالأصالة والحدثة في آن واحد |
|                                               |                                      |                                         |
| المحور الثاني: الاستلهم                       |                                      |                                         |
| الترابط والتكامل بين أجزاء التصميمات المنفذة  | التصميمات ملائمة لمقاييس جسم الإنسان | التصميمات المنفذة تحقق الحدثة والابتكار |
|                                               |                                      |                                         |
| المحور الثالث: التصميم                        |                                      |                                         |
| يمكن استخدامها في الفعاليات الرسمية           | تعكس الهوية السعودية بصورة مناسبة    | وضوح رموز الهوية السعودية في التصميمات  |
|                                               |                                      |                                         |

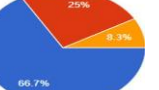
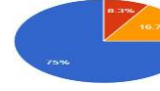
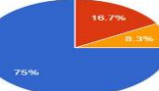
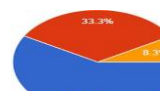
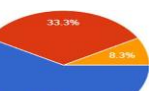


### تصميم رقم (9)

| المحور الأول: الشكل العام                                                           |                                                                                     |                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| الخامات المستخدمة في التصميمات ذات جودة عالية                                       | التصميمات ملائمة للذوق العام                                                        | تعطي انطباع بالأصالة والحدثة في آن واحد                                             |
|    |    |    |
| المحور الثاني: الاستلهم                                                             |                                                                                     |                                                                                     |
| الترابط والتكامل بين أجزاء التصميمات المنفذة                                        | التصميمات ملائمة لمقاييس جسم الإنسان                                                | التصميمات المنفذة تحقق الحدثة والابتكار                                             |
|    |    |    |
| المحور الثالث: التصميم                                                              |                                                                                     |                                                                                     |
| يمكن استخدامها في الفعاليات الرسمية                                                 | تعكس الهوية السعودية بصورة مناسبة                                                   | وضوح رموز الهوية السعودية في التصميمات                                              |
|  |  |  |

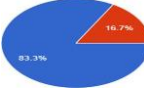
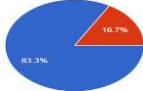
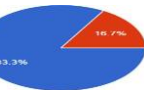
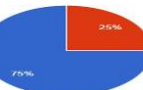
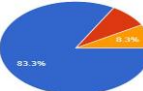
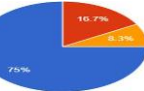
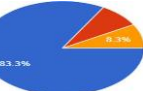


### تصميم رقم (10)

| المحور الأول: الشكل العام                                                           |                                                                                     |                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| الخامات المستخدمة في التصميمات ذات جودة عالية                                       | التصميمات ملائمة للذوق العام                                                        | تعطي انطباع بالأصالة والحدثة في آن واحد                                             |
|  |  |  |
| المحور الثاني: الاستلهم                                                             |                                                                                     |                                                                                     |
| الترابط والتكامل بين أجزاء التصميمات المنفذة                                        | التصميمات ملائمة لمقاييس جسم الإنسان                                                | التصميمات المنفذة تحقق الحدثة والابتكار                                             |
|  |  |  |
| المحور الثالث: التصميم                                                              |                                                                                     |                                                                                     |
| يمكن استخدامها في الفعاليات الرسمية                                                 | تعكس الهوية السعودية بصورة مناسبة                                                   | وضوح رموز الهوية السعودية في التصميمات                                              |
|  |  |  |

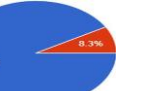
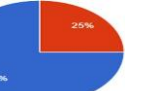
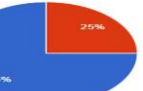
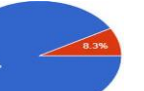
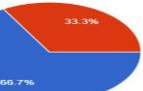
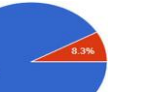


### تصميم رقم (11)

| المحور الأول: الشكل العام                                                           |                                                                                     |                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| الخامات المستخدمة في التصميمات ذات جودة عالية                                       | التصميمات ملائمة للذوق العام                                                        | تعطي انطباع بالأصالة والحدثة في آن واحد                                             |
|    |    |    |
| المحور الثاني: الاستلهام                                                            |                                                                                     |                                                                                     |
| الترابط والتكامل بين أجزاء التصميمات المنفذة                                        | التصميمات ملائمة لمقاييس جسم الإنسان                                                | التصميمات المنفذة تحقق الحدثة والابتكار                                             |
|    |    |    |
| المحور الثالث: التصميم                                                              |                                                                                     |                                                                                     |
| يمكن استخدامها في الفعاليات الرسمية                                                 | تعكس الهوية السعودية بصورة مناسبة                                                   | وضوح رموز الهوية السعودية في التصميمات                                              |
|  |  |  |



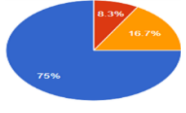
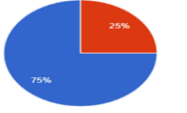
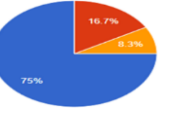
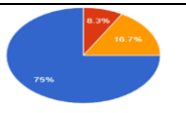
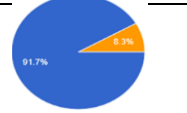
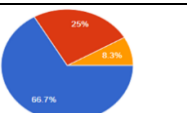
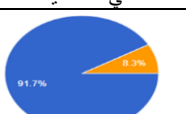
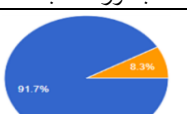
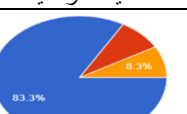
### تصميم رقم (12)

| المحور الأول: الشكل العام                                                           |                                                                                     |                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| الخامات المستخدمة في التصميمات ذات جودة عالية                                       | التصميمات ملائمة للذوق العام                                                        | تعطي انطباع بالأصالة والحدثة في آن واحد                                             |
|  |  |  |
| المحور الثاني: الاستلهام                                                            |                                                                                     |                                                                                     |
| الترابط والتكامل بين أجزاء التصميمات المنفذة                                        | التصميمات ملائمة لمقاييس جسم الإنسان                                                | التصميمات المنفذة تحقق الحدثة والابتكار                                             |
|  |  |  |
| المحور الثالث: التصميم                                                              |                                                                                     |                                                                                     |
| يمكن استخدامها في الفعاليات الرسمية                                                 | تعكس الهوية السعودية بصورة مناسبة                                                   | وضوح رموز الهوية السعودية في التصميمات                                              |
|  |  |  |





### تصميم رقم (13)

| المحور الأول: الشكل العام                                                           |                                                                                     |                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| الخامات المستخدمة في التصميمات ذات جودة عالية                                       | التصميمات ملائمة للذوق العام                                                        | تعطي انطباع بالأصالة والحدثة في آن واحد                                             |
|    |    |    |
| المحور الثاني: الاستلهام                                                            |                                                                                     |                                                                                     |
| الترابط والتكامل بين أجزاء التصميمات المنفذة                                        | التصميمات ملائمة لمقاييس ، حسب الانساق                                              | التصميمات المنفذة تحقق الحدثة والابتكار                                             |
|    |    |    |
| المحور الثالث: التصميم                                                              |                                                                                     |                                                                                     |
| يمكن استخدامها في الفعاليات الرسمية                                                 | تعكس الهوية السعودية بصورة مناسبة                                                   | وضوح رموز الهوية السعودية في التصميمات                                              |
|  |  |  |



#### ثالثاً: التحقق من صحة النتائج

**الفرض الأول:** يمكن الدمج بين رموز تراثنا القديم مع الأثاث المعاصر لابتكار اثاث يحمل روح الهوية المعاصرة السعودية.

**التحقق من صحة الفرض الأول:** للتحقق من صحة الفرض الأول تم ابتكار مجموعة من تصميمات الأثاث والمكملات المستلهمة من الهوية السعودية المعاصرة، حيث تم تصميم (12) تصميم.

**الفرض الثاني:** تتفاوت استجابات افراد عينة البحث للتصميمات المبتكرة للأثاث من حيث (الشكل العام – التصميم – الاستلهام من الهوية السعودية)

**التحقق من صحة الفرض الثاني:** للتحقق من صحة الفرض الثاني تم اجراء التحليلات الاحصائية الوصفية للبيانات التي تضمنها الاستبيان عن طريق ايجاد النسب المئوية للشكل العام للتصميم وجمال التصميم والاستلهام من الهوية السعودية للتصميمات (12) لأراء أفراد العينة.

#### النتائج

1- الاستلهام من الهوية السعودية وما تحتويه من جماليات وقيم وتطبيقها في تصميم الاثاث والمكملات تساهم في إثراء العملية الابتكارية كما تساهم في توسيع مدارك التخيل عند المصمم.

2- دمج الهوية السعودية بأسلوب عصري في الاثاث ومكملاته جعله يتسم بالقيم الجمالية الابتكارية.

3- من أكثر الرموز التي تم ابرازها في الهوية السعودية تفاصيل فخامة الرجل السعودي والسيف وشعار المملكة.

4- ساعد استخدام الحاسب الالى في تصميم اثاث معاصر مستوحى من الهوية السعودية معتمدا على اسس التصميم.

5- ضرورة امداد السوق لمنتجات فنية جديدة ومبتكرة تعمل على تأصيل الهوية السعودية.



#### التوصيات

- 1- دعم الأبحاث والدراسات المتخصصة في الهوية السعودية للحفاظ عليها.
- 2- الاهتمام بتصميمات الأثاث وجعله أكثر ملائمة للبيئة السعودية.
- 3- دراسة الجوانب السلبية التي قد تكون سببا في طمس الهوية السعودية.
- 4- الاهتمام باستلهم المصمم ومن لديه الخبرة في تصميم الاثاث والمكملات السعودية.
- 5- تطوير الاثاث والمكملات بطريقة ترمز للهوية السعودية.
- 6- توفير المعدات اللازمة للمستلهم لكي يبدع في صناعة الاثاث والمكملات.
- 7- الحفاظ على الاثاث والمكملات السعودية وحصرها خشية الضياع والاندثار والا سوف نفقد هذا الاثاث والمكملات.
- 8- إجراء العديد من الأبحاث التي ترتبط بتاريخ المملكة العربية السعودية للحفاظ على الهوية السعودية.
- 9- ضرورة دمج الفكر الحديث والمعاصرة بتراث ومواكبته مع التطور والاتجاهات الحديثة للفنون.
- 10- العمل على دراسة وتحليل وتطبيق التوازي للوصول الى تصميمات ومنتجات تحقق الغرض الوظيفي والجمالي على حد سواء.
- 11- الاستمرار في البحث عن الرموز الخاصة بالهوية السعودية لدعم التصميم المعاصر.

#### المراجع

##### أولاً: المراجع باللغة العربية:

1. اريج عبدالله علي فران (2014 م): " مشغولا تذكارية مستلهمة من تراث الحجاز لإثراء الجانب السياحي في المملكة العربية السعودية"، رسالة ماجستير منشورة، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
2. إسماعيل بن السيد خليل بن إسماعيل، (2015م): "موسوعة ثقافة المجتمع المكي خلال قرن ونصف القرن"، المعجم المفهرس للمصطلحات والمفردات وقائمة المراجع للموسوعة"، الطبعة الأولى .
3. جوهرة الخليوي، (2015م): " القيم الجمالية في الزخارف النباتية الإسلامية وزخارف حركة الأرت نوفو والاستفادة منهما في ابتكار زخارف لتصميم أثاث ومكملات للمسكن برؤية معاصرة "، رسالة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة، قسم السكن وإدارة المنزل، كلية التصميم، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
4. حنان بنت عبد الرحيم حجازي (2012م): "الاستلهم من العناصر الطبيعية في التصميم الداخلي البيئي للمنتجات السياحية"، رسالة دكتوراه، قسم سكن وإدارة منزل، كلية للاققتصاد المنزلي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .
5. خلود حسن عبد اللطيف عزوز (2014م): "تأثير الهوية والثقافة على سلوك الفرد داخل الفراغات المعمارية"، رسالة ماجستير منشورة، قسم الهندسة المعمارية، كلية الهندسة، جامعه القاهرة، مصر.
6. سامية الموسى، و آخرون ( 1435 هـ): "تصميم و تأثيث المسكن"، مكتبة الرشد، الطبعة الثانية، الناشر، الرياض.
7. عباس محمد زيد العيسى (1998م): "موسوعة التراث الشعبي في المملكة العربية السعودية"، الطبعة الثالثة، عباس محمد لدار النشر، الرياض.
8. علي سالم باهتنام (ب،ت): " الخصائص المعمارية والعمرانية للمساكن التقليدية في المملكة العربية السعودية"، رسالة ماجستير منشورة، قسم العمارة وعلوم البناء، كلية العمارة والتخطيط، جامعه الملك سعود، الرياض.
9. محمد الدرايسة (2011م): " طرز الاثاث عبر العصور"، الطبعة الأولى، الاردن.
10. نمير قاسم خلف (2017م): " كتاب تقنيات ومكملات التصميم الداخلي"، دار صفحات للدراسات والنشر، الاصدار الأول، سورية.
11. ياسر سهيل (2013م) "الابتكار و فن التصميم باستخدام الكمبيوتر"، الطبعة الأولى، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
12. يونس خنفر (ب ت): " كتاب فن وهندسة الديكور"، دار الراتب الجامعية، بيروت.
13. ياسر سهيل (2012م): "الابتكار وفن التصميم باستخدام الكمبيوتر دار الكتاب الحديث، كلية الفنون التطبيقية، جامعه بنها.
14. خلود مانع الزبيدي (2007م) "موسوعة الديكور وفنون الخشب واستعمالاته"، الطبعة الأولى، دار دجلة، عمان.
15. رحاب رجب محمود (2014م): "فن تصميم الازياء"، جامعة حلوان، دار العلوم للنشر والتوزيع، مصر.

16. عبد المجيد جلال (2018م)، السعودية الجديدة تطلعات وتحديات، قمم الخيال للنشر الطبعة الأولى، الرياض.
17. ليلي بنت عامر القحطاني، (2011م): "تأثيث المسكن وتجميله"، مكتبة الرشيد، الطبعة الأولى.
18. محمد بن ريفان اليامي (1434هـ): "حبوناتراث وحضارة"، مطابع الحميض، الرياض.
19. منيرة بنت معيض السبيعي (2016م): "قراءة نقدية في الفن التشكيلي السعودي"، دار المفردات للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، الرياض.
20. هناء وزان (2007م): "مكملات الزينة في المسكن وتأثيرها على المستوى الجمالي والابتكاري"، رسالة ماجستير، قسم السكن وإدارة المنزل، كلية التربية للاقتصاد المنزلي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
21. يونس خنفر (ب ت): "كتاب فن وهندسة الديكور"، دار الراغب الجامعية، بيروت.

#### ثانياً: المراجع الأجنبية :

- ❖ Alex mucchielli، ( 1993 ) ، "identite L" ، دار النشر الفرنسية Presses universitaires de france .

#### ثالثاً: المواقع الإلكترونية :

- [http://fashionworld383838.blogspot.com/2017/12/blog-post\\_0.html](http://fashionworld383838.blogspot.com/2017/12/blog-post_0.html)
- <https://ar.wikipedia.org>
- <http://www.uobabylon.edu.iq>
- <https://www.kau.edu.sa>
- <http://www.alfnonaljamela.com>
- <https://www.saudi.gov.sa/wps/portal/snp/pages/aboutksa/5culture-content>
- <http://ashraffashiondesign.blogspot.com>
- <https://mawdoo3.com>
- <https://www.alittihad.ae>
- <https://www.abjjad.com/book/2203615645>
- <https://www.alarabiya.net/ar/aswaq/>
- [www.hayatweb.com](http://www.hayatweb.com)
- <http://www.alfnonaljamela.com>
- <https://wefaak.com>
- <http://www.alukah.net>

#### References

1. Areej Abdullah Ali Farran (2014): "Busy souvenir inspired by the heritage of the Hijaz to enrich the tourist side in Saudi Arabia", Master Thesis, Department of Art Education, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Mecca.
2. Ismail bin Sayyid Khalil bin Ismail, (2015): "Encyclopedia of the culture of the Makki society during a century and a half", the indexed glossary of terms and vocabulary and reference list of the encyclopedia ", first edition.
3. Jawharat Al-Khelaiwi, (2015): "Aesthetic Values in Islamic Plant and Art Nouveau Motifs and their Use in Creating Decorations for Designing Furniture and Accessories for the House with a Contemporary Vision". , Umm Al Qura University, Makkah.
4. Hanan bint Abdul Rahim Hijazi (2012): "Inspiration from natural elements in the environmental interior design of tourist resorts", Ph.D. Thesis, Department of housing and house management, College of Home Economics, Umm Al-Qura University, Mecca.

5. Kholoud Hassan Abdel-Latif Azouz (2014): "The impact of identity and culture on the behavior of the individual within the architectural spaces", Master Thesis, Department of Architecture, Faculty of Engineering, Cairo University, Egypt.
6. Samia Al-Mousa, et al. (1435): "Design and furnishing of the dwelling", Al-Rushd Library, second edition, publishers, Riyadh.
7. Abbas Mohammed Zaid Al-Essa (1998): "Encyclopedia of Folklore in Saudi Arabia", third edition, Abbas Mohammed Publishing House, Riyadh.
8. Ali Salem with interest (B, T): "Architectural and Urban Characteristics of Traditional Houses in Saudi Arabia", Master Thesis, Department of Architecture and Building Sciences, College of Architecture and Planning, King Saud University, Riyadh.
9. Mohammed Al-Darayseh (2011): "Furniture Models Through the Ages", 1st edition, Jordan.
10. Namir Qasem Khalaf (2017): "Book of Techniques and Supplements of Interior Design", Dar pages for studies and publishing, first edition, Syria.
11. Yasser Suhail (2013) "Innovation and the art of design using computer", the first edition, Dar al-Kitab al-Hadith, Cairo.
12. Younis Khanfar (PT): "Art and Engineering Decoration Book", University Salary House, Beirut.
13. Yasser Suhail (2012): "Innovation and Art of Design using Computer Modern Book House, Faculty of Applied Arts, Banha University.
14. Khulood Manea Al-Zubaidi (2007) "Encyclopedia of Decoration and Wood Arts and its uses", first edition, Dar Degla, Amman.
15. Rehab Ragab Mahmoud (2014): "The Art of Fashion Design", Helwan University, Dar Al Uloom for Publishing and Distribution, Egypt.
16. Abdul Majeed Jalal (2018), the new Saudi aspirations and challenges, tops of imagination for the first edition, Riyadh.
17. Laila Bint Amer Al-Qahtani, (2011): "Furnishing and Beautifying the House", Al-Rasheed Library, First Edition.
18. Mohammed bin Revan Al-Yami (1434): "Habona - heritage and civilization," Al-Humaidhi Press, Riyadh.
19. Mounira bint Muaid Al-Subaie (2016): "A critical reading in the Saudi plastic art", Dar Al-Mufaradat for Publishing and Distribution, First Edition, Riyadh.
20. Hana Wazzan (2007): "Ornamental supplements in the home and its impact on the aesthetic and innovative level", Master Thesis, Department of Housing and Home Management, College of Education for Home Economics, Umm Al-Qura University, Mecca.
21. Younis Khanfar (PT): "Art and Engineering Decoration Book", University Salary House, Beirut.

# A Comparative Study of Iraqi and Emirati English Curriculums in Terms of Communicative Language Teaching

المدرس المساعد مهند شاكر عبدالله السعدي  
وزارة التربية - المديرية العامة للتربية - كربلاء - العراق

## ABSTRACT

The present study is set to make a comparison between English language curriculums for Iraq and the UAE. The sample textbooks under study are *Bridge to Success*, designed for the Emirati students, and *English for Iraq*. The paper focuses, particularly, on the four skills that should be included in a textbook set to teach English. While both books are designed to teach English to Arab students, their approach in terms of communicative language teaching is different. The Emirati book, unlike the Iraqi one, concentrates on topics which persuade maximum interactions among students. The topics presented in the book are meant to boost national pride among students and make them aware of the country's achievements in different areas. *English for Iraq*, however, is much less coherent in terms of its topics and also the way those topics are presented to the students. Following the analysis, the study presents certain recommendations for the designers of both curriculum, especially those who are in charge of developing the English curriculum for Iraqi students.



### 1.1 Introduction

It is now unanimously agreed that English has become the most widespread language in the world. English is the primary language for international communication. Besides, most written texts, and more especially scientific data, and research articles, are presented in English. As a result, teaching English as a foreign language, EFL, has turned into a crucial field of study. Teaching of English in secondary schools seeks to prepare students to keep up their education at the university level. The aim of teaching is to equip students with working knowledge of English in order to enable them to read textbooks and expand their academic and non-academic visions.

In Iraq and the UAE, English is taught as a foreign language starting from primary schools up to secondary and preparatory schools. Various schools and institutes across both countries are engaged in teaching listening, speaking, reading and writing skills. The methods teaching are essential to fulfilling the purpose(s) of learning and teaching in this context. To make teaching more interesting and meaningful, English teachers use different types of teaching methods. Traditionally, the five types of teaching methods are Grammar Translation Method (GLT), Direct Method (DM), Audio Lingual Method (ALM), Situational Language Teaching (SLT) and Communicative Language Teaching (CLT). Among these, CLT is one of most effective ones in achieving communicative competence.

The CLT approach has a resilient place in both the Iraqi and the Emirati school curriculums. This is evident in the growing popularity and concern over the publication of textbooks for teaching English in high schools. The new textbooks have been designed in such a way that they encourage students to use English for interaction on a daily basis. These books are in sharp contrast to the traditional ones that used to emphasize on a great deal of drill exercises or structured grammar-based materials. But then again, despite the availability of communication-based textbooks and the inclusion of the CLT method, most teachers in Iraq still prefer to employ the traditional grammar translation teaching method.

### 1.2 The Significance of the Research

The significance of this research project lies in drawing a comparative study between two different curricula belonging to two different countries, Iraq and the UAE. The purpose of the analogy is to demonstrate the compatibility and competency of the English language curriculum in Iraq as compared with global curriculums. The study, thus, seeks to shed more light on the low rates of success and endeavors to develop appropriate and possible solutions to raise the knowledge level of students.

### 1.3 Inherent Problems in English Teaching in Iraq

Iraqi Ministry of Education has made great achievements with regard to English teaching during the recent years. However, many shortcomings in English teaching have been found. The setbacks include: large classes, teachers' heavy workload,

heavily-loaded program, students' poor communicative abilities, and students' low motivation.

#### 1.4 Communicative Approach

The concept of communicative competence was originally developed in the early 1970s by the linguist Dell Hathaway Hymes. It is an approach to language teaching which concentrated on expanding learners' communicative skills through authentic language in meaningful frameworks. While CLT has received some negative feedbacks, it is viewed as potentially capable of developing communicative skills in English among community college students. The approach underlines the meaningful application of language for communicative purposes, rather than on the form and structure; hence the term "real-life" communication in the classroom. As CLT emphasizes on meaning rather than structure, students learn to communicate in the language "through several types of communicative activities, such as role-plays, dialogues, games and problem-solving activities" (Mustapha & Yahaya, 2013, pp. 788-793). Previous studies conducted on this approach indicate that within CLT context, "language teaching is based on a view of language as communication, that is, language is seen as a social tool which speakers use to make meaning; speakers communicate about something to someone for some purpose, either orally or in writing" (as cited in Sreehari, 2012, p. 87).

The successful implementation of CLT in community colleges hinges highly upon the instructor's understanding of and belief in the approach which is mirrored in their actual teaching practices in the classroom. In other words, materials used by an instructor and the way he/she arranges those materials reflects his/her perception of and faith in the method. CLT has been introduced in EFL settings to help move beyond restrictions of traditional language teaching methods and improve students' abilities to use English in real contexts. As a result, the CLT approach contends that "success of learning a foreign language depends on how well learners have developed their communicative competences and how much they are able to apply this knowledge of language in real life situations" (Ansarey, 2012, pp. 61-62).

Yalden (1987) maintained that the essence of CLT "is based on the notion of the learners as communicators, naturally endowed with the ability to learn languages. It seeks to provide learners with the target language system" (p. 61) Yalden added the approach assumed that "learners will have to prepare to use the target language (orally and in written form) in many predictable and unpredictable acts of communication which arise both in classroom interaction and in real-world situations, whether concurrent with language training or subsequent to it" (p. 61). As the focus is on developing real-life language skills, "a wide variety of activities such as role plays, interviews, discussions, information gap activities, language games, language learning simulations, problem solving tasks, quizzes, and surveys are used" (Sreehari, 2012, p. 88) to ensure that students are capable of putting into practice what they have learned.

Widdowson (1990) described Communicative Approach as concentrating on “getting learners to do things with language, to express concepts and to carry out communicative acts of various kinds” (p.159). Widdowson argues that “the content of a language course is now defined not in terms of forms, words and sentence patterns, but in terms of concepts, or notions, which such forms are used to express, and the communicative functions which they are used to perform” (Widdowson p.159). Thus, CLT regards language as a system for the expression of meaning where the main function of language is to permit interaction and communication. Accordingly, the accuracy of target language is less important than the achievement of the particular communicative task.

### **1.5 The Importance of Four Skills in Communicative Approach**

Language serves many purposes. Absence of language suggests downfall of communication. English is certainly the primary medium of verbal or written communication all across the globe. Based on the requirements of their learners, many institutes, schools, colleges and universities focus on one or more of the four skills, Listening, Speaking, Reading, Writing (LSRW). Language learners need these skills to “maintain relationships and better understanding which are crucial in both personal and professional life” (Tanuja, 2018, p. 527).

Listening skills could be improved by having students listen to the sounds of language, recorded speeches, dialogues and discussions. This could be focused by understanding paralinguistic attributes such as quality of voice, volume, voice modulation and pronunciation. Reading skills help students guess the meaning of unfamiliar words from the context, grasp the content and draw conclusions. This could be done through skimming scanning techniques and intensive or extensive reading. Writing provides a learner with physical evidence of his achievement so that he/she can measure their improvement. It helps boost their expansion of vocabulary, grasping structures and complements the other language skills.

Reading, writing, listening and speaking play a vital role in any language-learning endeavor. Lorena Manaj Sadiku contends that “the four skills are separate yet bound together with an inseparable bond. In fact, the integration of listening and speaking with reading and writing will make learners good listeners, speakers, readers and writers so as to be able to communicate effectively” (2015, pp. 29-30). Sadiku adds that learning these essential skills “give learners opportunities to create, contexts in which to use the language for exchanges of real information, evidence of their own ability (proof of learning) and, most important, confidence” (Sadiku, 2015, pp. 29-30). The communicative approach enables students’ learning in the classroom in the form of speaking English actively and frequently. In such a context, students discuss in English and are active in reading, listening, speaking, and writing. Among the four language skills, reading and listening are called receptive and speaking, and writing are described as productive. The following objectives are usually mentioned for each of the four language skills:

#### **Reading Skill**

- a) To guess the meaning of word based on the context used

- b) To determine the main idea of a reading text
- c) To differentiate the fact and idea in the reading text

### Listening Skill

- a) To give answer of the oral questions about a topic
- b) To fulfill the chart/table based on the oral information
- c) To do the task based on instruction given orally

### Speaking Skill

- a) To give questions and answers of a topic
- b) To report the result of the discussion
- c) To share opinion about something important

### Writing Skill

- a) To make summary of reading text
- b) To write the answer in order to understand the text
- c) To write a formal letter and an individual letter in a good and right form.

The following sections will analyze the similarities and differences between two select textbooks for teaching English in Iraq and the UAE in terms of the four skills mentioned above and their associated activities.

#### 1.5.1 Reading Skill in Iraqi and Emirati Curriculums

Reading is a basic life skill and a cornerstone for success at school. In teaching English, the main purpose of reading in English as a Foreign Language (EFL) classes is to improve comprehension. In reading classes, students are engaged in activities such as role-plays, games, problem-solving tasks, and peer and group activities. Through these activities, students are expected to actively express and share ideas. Along the way, this should help them increase their vocabulary, broaden their knowledge, be more interested to read, and also become competent users of English. Working in pairs or groups is a way “to improve the students’ individual learning in the classroom. In reading, specifically, students can become reflective readers when they engage and communicate in groups” (Kustati, Yusuf, & Maarof, 2018, pp. 649-650).

The result of the comparative analysis between *Bridge to Success* (the Emirati textbook) and *English for Iraq* reveal that the topics of reading tasks in the former are far more interesting and engaging than the latter. The Emirati book, for instance, introduces topics such as “The Mubadala Youth Forum” (p. 10) which encourages students to pursue professional career opportunities. The reading passage includes words such as “optimism”, “vocational”, “transition”, etc. to persuade students learn new vocabularies and set high standards for the future professional path. The same mindset can be detected in the next reading passages of this book. The first reading passage of the Iraqi book, however, focuses on the story of a tourist being attacked by a shark. While it is irrelevant to the topic of the unit, which focuses on diseases, it provides no opportunities for students to share their ideas and thoughts.



Recent studies have focused on three advantages of CLT in teaching reading. First, students are persuaded to be active learners because the techniques used in teaching reading via CLT are student-centered. In the case of *Bridge to Success*, reading topics frequently invite students to get involved in group discussions. Topics as diverse as workplace, Formula 1, Dubai International Airport, etc. seek to give students the most recent topics for sharing their ideas. The topics in the Iraqi book, however, are centered on teaching certain vocabularies and sentence structures rather than encouraging students to come up with ideas and opinions. The second advantage of CLT in teaching the reading skill is enhancing students' perception of the language because it focuses on teaching functions of language. In *Bridge to Success*, almost all reading topics are related to the UAE. Students frequently discuss topics like Khalifa Port, local food, local heroes, etc. before they read the passages. The reading passages are set to link domestic issues with global ones in order to help students draw analogies between the two. Topics in the Iraqi book, however, are scattered and at times irrelevant. They rarely deal with Iraqi topics and at best they introduce topics related to the Arab world. Thirdly, the implementation of CLT enables students to become highly motivated by giving them a sense of achievement when they understand and are involved in reading through the use of task-based activities. This is reflected in the rationale behind the selection of topics in the Emirati book which seeks to help students image themselves in the real-life situation presented to them.

### 1.5.2 Listening Skill in Iraq and the UAE

In recent years, with the emphasis given to communication in language teaching, listening has started to find a more prominent role in textbooks set to teach English. For most second and foreign language learners, "being able to communicate in social contexts is one of the most important reasons why they learn a language. Through listening, the learners receive input that is essential for language learning to take place" (Yıldırım & Yıldırım, 2016, p. 2099). Therefore, teaching listening comprehension is important as listening lessons "are a vehicle for teaching elements of grammatical structure and allow new vocabulary items to be contextualized within a body of communicative discourse" (Morley, 2001, p. 70). While all skills of language are of importance, "the sound, rhythm, intonation, and stress of the language can only be perfectly adapted through listening. To understand the nuances in a particular language, one must be able to listen. As we get to understand spoken language by listening it is easier to improve the other skills and gain confidence" (Renukadevi, 2014, p. 59).

In terms of communicative language teaching, in particular, listening establishes a firm basis for communicative competence as it provides the aural input and enables learners to interact in spoken communication and hence language learning largely depends on listening. Listening is the most significant part of communication as it is pivotal in providing a substantial and meaningful response. Especially in learning a language for communicative purpose, listening plays a vital role, as it helps the language learner to acquire pronunciation, word stress, vocabulary, and

syntax and the comprehension of messages conveyed can be based solely on tone of voice, pitch and accent; and it is only possible when we listen. Without understanding input appropriately, “learning simply cannot get any improvement. In addition, without listening skill, no communication can be achieved” (Renukadevi, 2014, p.60).

The differences abound between the two books in terms of the listening activities. In *Bridge to Success*, there is a harmony between domestic and global topics. For instance, students have the opportunity to listen to an except about the Emirati national football teams while in another unit they listen to a part about the Chinese steel industry. The Iraqi book, however, lacks such a balance. Moreover, listening sections in *English for Iraq* fail to contain any sections which prepares students to the topic. They abruptly present the topic. The Emirati book, however, assigns certain tasks before students listen to the main section. This strategy is in line with the book’s overall objective to create maximum interaction between students in the classroom.

### 1.5.3 Speaking Skill in Iraq and the UAE

Speaking is “speech or utterances with the purpose of having intention to be recognized by speaker and the receiver processes the statements in order to recognize their intentions” (Efrizal, 2012, p. 127). Brown & Yule (1999) stated that “speaking is depending on the complexity of the information to be communicated; however, the speaker sometimes finds it difficult to clarify what they want to say” (p. 14). In this regard, Hughes (2006) stated that speaking is the first mode in which children acquire language, it is part of the daily involvement of most people with language activities, and it is the prime motor of language change. It also provides our main data for understanding bilingualism and language contact (p. 144).

As the main purpose of the communicative approach is facilitating communication, speaking is obviously a crucial skill within CLT framework. When you have words read, ideas written and thoughts heard, all you need is to express your speaking skill. Speaking is one important way to communicate ideas and convey messages. To enable students to communicate, we need to apply the language in real communication. *Bridge to Success* contains plenty of exercises with the aim of exposing students to speaking opportunities. In fact, all tasks within this book are designed to create dialogues among students before they begin doing the particular activity. Moreover, the book prepares students for giving presentations. On page 59 of the book, students are asked to follow a presentation format to prepare themselves for short presentation. Within this project, students also learn new vocabularies.

*English for Iraq*, however, contains much less speaking tasks. It rarely invites conversations between students. This comes from both the paucity of speaking exercises and the book’s lack of attempt to choose interesting and up-to-date topics for students to discuss. The activities designed to prepare students for a particular task ask them mostly to fill in the blanks, match phrases with pictures, etc. in other

words, they seldom challenge students to express their opinions on a certain subject.

#### 1.5.4 How is Writing Skill Taught in Iraq and the UAE?

The ability to write well is as important as oral proficiency for students nearly at all levels. Different studies show that the majority of students improved their writing skills by writing on a topic assigned by the teacher. Researches also indicated that a considerable number of students improved their writing through brainstorming techniques before they started to write. The writing assignment give “the opportunity to the students to be adventurous with the language, to take the risk and to go further of what is learned to talk about” (Shouman, 2002, p.1).

The writing skill is the ‘hard copy’ of your intellectual level or the level of your expression. The writing process is taught in schools and colleges. But, do you practice it in reality? Or Do you start to write as soon as the question is read. Pre Writing opens the doors to effective writing where you brainstorm almost anything under the topic or theme. You find a topic, narrow it, and consider the purpose, audience as well as the form of writing. You are not concerned with creating whole sentences or paragraphs at this point rather you should aim at defining an idea and getting it rolling. Then we write our first draft which is a compilation of our random thoughts. This is where our words form sentences and paragraphs. The third step is revision. Revision means “Seeing again.” Here you refine the ideas in their compositions. Revising consists of three activities: rereading the rough draft, sharing the rough draft in a writing group/with anyone, and revising on basis of feedback. You can add or substitute thoughts and words. The same can be done with deleting and moving your words in the draft. Editing is the next big thing. The cleaning up process where the clutter is cleared and ideas are allowed to shine happens here. We tend to putting the piece of writing into its final form and you fine-tune your work by focusing on correct punctuation, capitalization, grammar, usage, and paragraphing. The goal here is to make the writing ‘optimally readable.’ The last is publishing your final piece. Each step is interchangeable and can be done as many as you dare or till your writing perfects. I always tell my students to work out at least three drafts. So this is it with writing...easy? It would turn out simply simple if you make it a habit and practice like you practice your favourite song or dance. Tip: Avoid electronic English (u for you) (Sadiku, 2015, p. 31).

Writing in a foreign or second language is a courageous experience especially for students whose native language is not of the same origin as the target language. This can be a potential threat for Arab students. However, *Bridge to Success* has turned it to an opportunity. The use of colorful images in the writing pages is a strategy to make the writing a more appealing activity. Moreover, students are required to talk about the topic of the writing before they pick up their pencils and begin the main task. The writing part, thus, prepares students gradually to form their ideas into a coherent piece of writing. *English for Iraq*, on the other hand, lacks such a strategy. It follows the traditional method which makes no attempts to

prepare students for their writing activity. In other words, the writing task is less interesting and more direct.

### 1.6 Teacher's Role

Language teaching process requires teachers' deep understanding of the aspects of language teaching and learning. When learning a second language, such as English, the teacher's existence in the classroom is even more paramount. Learning can only take place in an appropriate environment and it's commonplace that it is the teacher's job to create a favorable learning environment. Lindsay and Knight (2006) suggest that for a teacher to be affective, she needs to understand the learners' language needs and respond to them positively and design lessons which reflect the learners' needs. One of these needs is to be able to communicate well in the language which is a vital job-seeking skill. One of the characteristics that Brown (2001) advocates that learners demonstrate linguistic fluency and not just accuracy. (Mustapha & Yahaya, 2013, pp. 788-790).

In communicative classrooms teachers will find themselves talking less and listening more, becoming active facilitators of their students' learning. The teacher sets up the exercise, but because the students' performance is the goal, the teacher must step back and observe, sometimes acting as a monitor (Banciu & Jireghie, 2012, pp. 95-97). According to (Clifford, 1991, p.42), "The teacher has to encourage learners to write for communication. They should focus on the ideas and meanings they wish to convey rather than on mechanics of writing, such as spelling, and handwriting". Larsen-Freeman (1986) observes that "the teacher facilitates communication in the classroom. In this role, one of his major responsibilities is to establish situations likely to promote communication" (p. 131).

Regarding Iraqi teachers' role in creating life-like experiences for their students, one should note that given the difficult social and political situation, teachers need to make extra efforts to encourage language learner. As Imad Harb contends "Iraq's higher education sector has the potential to play an important role in overcoming the country's widening sectarian divides and fostering long-term peace and stability" (2008, p.1). The same potentiality can be found in the English learning context in Iraq. In other words, learning English within an interactive context can be a great non-political step to help the political situation in the country.

Commenting on the nature of student-teacher interaction and the student-student interaction, Larsen-Freeman (1986, p. 133) says: "The teacher may present some part of the lesson, such as when working with linguistic accuracy. At other times, he is the facilitator of the activities, but he does not always himself interact with the students. Sometimes he is a co-communicator, but more often he establishes situations that prompt communication between and among the students. Students interact a great deal with one another. They do this in various configurations: pairs, triads, small groups, and whole group." Teachers' previous experience and



knowledge are fundamental in determining their performances. Teachers felt insecure about their level of subject-matter knowledge and indicated that they need to know more subject matter before entering the classroom. Consequently, this is similar to the case with the CLT implementation by the English teachers. Since they have less knowledge and less support to practice the approach, and so they lack the motivation and confidence to employ it in their classroom. With sufficient background knowledge and provision, the English teachers can maintain confidence to teach (Kustati, Yusuf, & Maarof, 2018, pp. 650-659).

There are quite a few roles for teachers in CLT which are determined by the view of CLT. There are two main rules of a teacher in CLT classrooms. The first role is to facilitate the communication process among all the students in the classroom, and between the students and the different type of activities and texts. Secondly, a teacher has to act as an independent participant within the learning teaching groups. The teacher is also expected to act as a resource, an organizer of resources, a motivator, a counselor, a guide and a researcher (Ansarey, 2012, p. 63). Teachers should set high standards for an ESL classroom. They should work to create the necessary condition for students to learn effectively and reach the desired outcome. For the teaching of English to be successful, the four skills, reading, listening, speaking and writing, should be integrated in an effective way. These skills should be addressed in a way that helps students meet the standards you set for them and develop their communicative competence gradually (Sadiku, 2015, p. 29).

Teachers have a vital role in correcting problems of writing that could hinder the process of learning English. It can be done by encouraging students to write to communicate student to student, student to teacher, or student to foreigner (Dwivedi & Chakravarthy, 2015, p. 28). To teach reading in an EFL class, the teacher should not only have knowledge on the reading subject but also on the appropriate technique needed by the students to achieve the teaching and learning goals. When individual learning does not enhance the students to accomplish the anticipated results, teachers must make decisions and move on to a technique where teamwork may facilitate reinforcement for the weak individual learners (Yusuf, Natsir, & Hanum, 2015, p. 101).

In the implementation of teaching and learning activities the lecturer always gives assignments to the students. To support the completion of these tasks, the lecturer gave instructions on how to do the tasks, gave examples of doing the tasks, monitor student activities during their working, asking them to discuss the results of their work, providing feedback as necessary, and providing an explanation as reinforcement for what they had done and discussed (Irmawati, 2012, p. 99). During learning process of CLT, students' are hoped to communicate orally and conquer all components of communicative competence and teacher is being motivator, assessor, facilitator, and corrector during students' discussion or speaking in front of the class. In addition, the teacher also should make their lesson interesting so the students don't fall asleep during learning English (Harmer, 1998, p. 1).

### 1.7 Student's Role

While some learners are born with a flair for languages and find language learning an enjoyable and successful experience, some others have difficulties trying to make sense of the language, hence a daunting, threatening and frustrating experience for them. (Mustapha & Yahaya, 2013, p. 789). Students' motivation to learn comes from their desire to communicate in meaningful ways about meaningful topics. Students are more responsible managers of their own learning. Larsen-Freeman (1986, p. 131) observes that "Students are, above all, communicators. They are actively engaged in negotiating meaning—in trying to make themselves understood and in understanding others—even when their knowledge of the target language is incomplete. Also, since the teacher's role is less dominant than in a teacher-centered method, students are seen as more responsible managers of their own learning".

The communicative approach emphasizes the idea of an effective communication between the teacher and the students and focuses on language as a medium of communication. It recognizes that all communication has a social purpose - learners have something to say or find out. Classroom activities maximize opportunities for learners to use target language in a communicative way for meaningful activities (Banciu & Jireghie, 2012, pp. 95-97). Students' ability to learn the target language is determined by their competency in communication and language use in real life situations. Therefore, students learning English should be able to communicate and interact using this language (Kustati, Yusuf, & Maarof, 2018, p. 650).

As the emphasis in communicative language teaching is on the process of communication rather than mastery of language forms, there are different roles learners can assume in the classroom: "The main role of learners is negotiating. They negotiate among themselves, the learning process and the objective learning. Learners should contribute as much as they gain, and thereby learn in an independent way. They interact within the groups and within the classroom" (Ansarey, 2012, pp. 63-64). The role of students is gaining importance. They are now parties whose role is undeniable in the process of teaching and learning. The role is reflected in the activities they carry out individually, in pairs, or in the form of group works. Although some studies have reported that working groups as one of the main features of communicative approach sometimes "lose its essential meaning" (Irmawati, 2012, p. 99) due to students' lack of motivation to participate in class activities, in most cases more interactions between learners guarantees facilitation of the learning process and high quality of the outcome.

### 1.8 Findings and Conclusion

The study examined the similarities and differences between two textbooks in Iraq and the UAE which seek to teach English to Arab students. Both books endeavor to make a balance between domestic and global issues in terms of the unit topics. However, the Emirati *Bridge to Success* is much more focused on celebrating

national achievements and more concerned about national pride. It seeks to present issues which are attractive to the target readers both visually and thematically. Moreover, the book is an integrated entity with a clear plan to direct students toward their learning objectives.

*English for Iraq*, on the other hand, is much less coherent than the Emirati book both in terms of its topics and the way they are categorized. At times, the book seeks to focus on domestic issues but the references are scattered and, sometimes, irrelevant. The book highlights domestic problems rather than achievement at home. Therefore, based on the research findings, here are some useful recommendations:

1. Massive CLT training programme needs to be provided for Iraqi English teachers;
2. Working load of both Emirati and Iraqi English teacher should be reduced;
3. Teachers must be well prepared before walking into classroom;
4. Exam system should be much more communicative in Iraq;
5. The learning environment must match the requirements of CLT;
6. Both governments must be more supportive to hinder potential obstacles;
7. Motivations among Iraqi students should be created;
8. Special care for boosting speaking and listening skills must be taken.

## References

1. Al-Khatib, H. (2017). Revisiting the Communicative Approach: The Tripod Construct. Arab World English Journal (AWEJ), 8(1), 3- 15. doi:https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no1.1
2. Ansarey, D. (2012). Communicative Language Teaching in EFL Contexts: Teachers Attitude and Perception in Bangladesh. ASA University Review, 6(1), 61-78.
3. Banciu, V., & Jireghie, A. (2012). Communicative Language Teaching. The Public Administration and Social Policies Review, 1(8), 94-98.
4. Brown, G., & Yule, G. (1999). Teaching the spoken Language. Cambridge University Press.
5. Clifford, M. (1991). Developing writing skills in basic ESL for adults. . In English Teaching Forum, 29(2), 41-42.
6. Dwivedi, R. S., & Chakravarthy, R. V. (2015). Problems encountered by rural students in writing English–role of English teacher–some Solutions. International Journal on Studies in English Language and Literature, 3(7), 27-38.
7. Efrizal, D. (2012). Improving students' speaking through communicative language teaching method at Mts Ja-alhaq, Sentot Ali Basa islamic boarding school of Bengkulu, Indonesia. International Journal of Humanities and Social Science, 2(20), 127-134.
8. Field, J. (2008). Listening in the language classroom. United Kingdom: Cambridge University Press.
9. Harmer, J. (1998). How to teach English: an introduction to the practice of English language teaching. New York: Longman.

10. Hughes, R. (2006). Spoken English, TESOL, and applied Linguistics: Challenges for Theory and Practice. Great Britain: CPI Antony Rowe.
11. Irmawati, N. D. (2012). Communicative Approach: An Alternative Method Used in Improving Students' Academic Reading Achievement. English Language Teaching, 5(7), 90-101.
12. Johnston, O., & de Messieres, C. (2013). English for Iraq. Reading: Garnet Publishing Ltd.
13. Kustati, M., Yusuf, Y. Q., & Maarof, N. (2018). English Teachers' Voices on Communicative Language Teaching for Reading in Indonesian Rural Classrooms. Problems of Education in the 21st Century, 76(5), 649-662.
14. Larsen-Freeman, D. (1986). Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford : Oxford University Press.
15. Ma, T. (2009). On Communicative Language Teaching. Asian Social Science, 5(4), 40-45.
16. Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. In M. C. Murcia, Teaching English as a Second or Foreign Language (pp. 69-85). Boston: Heinle & Heinle.
17. Mustapha, S. M., & Yahaya, R. A. (2013). Communicative Language Teaching (CLT) in Malaysian context: its' implementation in selected community colleges. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 90, 788 – 794. doi:0.1016/j.sbspro.2013.07.153
18. Pugliese, T., Curtis, S., Malki, N., & Laird, A. (2016). Bridge to Success. United Arab Emirates: Ministry of Education.
19. Renukadevi, D. (2014). The role of listening in language acquisition; the challenges & strategies in teaching listening. (1, Trans.) 4(1), 59-63.
20. Sadiku, L. M. (2015). The importance of four skills reading, speaking, writing, listening in a lesson hour. European Journal of Language and Literature, 1(1), 29-31.
21. Shouman, A. (2002). Teaching Writing to ESL Students. The Process Approach.
22. Sreehari, P. (2012). Communicative Language Teaching: Possibilities and Problems. English Language Teaching, 5(12), 87-93. doi:http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n12p87
23. Tanuja, C. (2018). Developing Writing Skills in Rural Educational Institutions:. International Journal of English Language, Literature in Humanities, 6(3), 526-536.
24. Widdowson, H. G. (1990). Aspects of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
25. Yalden, J. (1987). Principles of Course Design for Language Teaching. NJ: Prentice Hall.
26. Yıldırım, S., & Yıldırım, Ö. (2016). The importance of listening in language learning and listening comprehension problems experienced by language learners: A literature review. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(4), 2094-2110.
27. Yusuf, Y. Q., Natsir, Y., & Hanum, L. (2015). A Teacher's Experience in Teaching with Student Teams-Achievement Division (STAD) Technique. International Journal of Instruction, 8(2), 99-112. doi:DOI: 10.12973/iji.2015.828a



## **A Text Analysis of Arab News Headlines Relating to Education and Learning**

**Dr. Ahmed Al Shlowiy**  
English Language Institute  
Jubail Industrial College,  
Jubail, Saudi Arabia  
Email: Shlowiy\_a@jic.edu.sa

**Dr. Hakeem Olafemi**  
Ogunmuyiwa  
English Language Institute  
Jubail Technical Institute,  
Jubail, Saudi Arabia  
Email: Ogunmuyiwa\_h@jti.edu.sa

### **ABSTRACT**

The manner in which language is utilized to represent social issues in the public space such as in the print media can have far-reaching implications, not only on the issues being reported but also on the characters around those issues. One of the social issues often reported in the media is education and the process of its reportage including the linguistic formations of the headlines, which serves as signposts to a news item, are not always value-free. They are sometimes laden with interests and ideological flavors. Here, we take a descriptive mini critical approach to analyze education-related headlines obtained from Arab News between 2011 and 2016 to account for interests and ideological connections to the various choices made. The concepts of Appraisal and Theme-Rheme, offshoots of interpersonal, textual metafunctions of language, Systemic Functional Linguistics, Critical Discourse Analysis, discourse ideology are employed. The paper argues that news headlines are built on certain assumptions which are drawn upon from the society, and then reinforced to the target readers through what is known as lexical priming. Also, positive evaluative language used in constructing the headlines are largely uncritical of the status quo and are rather meant to support and motivate the stakeholders.

## 1. Introduction

One of the issues addressed in critical discourse analysis is media discourse (Fairclough, 1995; O’Keeffe, 2011). Media discourse represents a paradigm within mass communication. By media discourse, we mean “interactions that take place through some broadcast platform, whether spoken or written, in which the discourse is oriented to a non-present reader, listener or viewer” (O’Keeffe, 2011, p. 441). Thus, the use of language by journalists and news writers involves consideration of the social contexts; and at times, it may be ideological. Ideologies and opinions of newspapers are usually not personal, but social, institutional or political (van Dijk, 1998). It is this impersonal nature of the ideology that underscores its social relevance.

Due to its known social relevance and significance, issues relating to education are of global significance. This is especially so because the subject of education is an important one in the life of any nation as it affects every stratum of the society. This explains why one of the arms of the global body, the United Nations (UN), The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), focuses on educational development. This indicates that issues around education are institutional and they appeal to both public and private interests. Since media is part and parcel of the society, the linguistic formation of education-related headlines can largely explain, not only how a particular news medium conceptualizes education, but also how such news item may be construed and consumed by the larger society. By its nature, headlines play significant roles in public orientation because they are written and designed in such a way that they grab the reader's attention who considers same as both interpretation and summary of the facts contained in the news article (Marcoci, 2014). Accordingly, headlines “are a particularly rich source of information about the field of cultural references, necessary to identify the content of the articles” (Marcoci, 2014, p. 1).

The different forms of information foregrounded through the headlines can exert various degrees of influence or impact on the life of a nation. Specifically, headlines dealing with the subject of education can do more than dissemination of information. With the aid of language, the subject may be viewed positively or negatively based on the evaluation of the writer and/or the ideology of the news organization. All of these and others are negotiated through the linguistic choices made in the formation of headlines. Of course, those choices may not be value-free.

## 2. Headlines as Discourse Formations

Language is the main tool used in the media to disseminate messages. And the use of language, as such, is ingrained in ‘discourse’. Even in the case of pictorial news presentation, textual elements are used in conjunction with other semiotic representations which allows for multimodal discourse analysis. A number of scholarly works on discourse, today, are drawn from inspirations from Michel Foucault, who in the sixties, began to analyze issues relating to knowledge and truth, mental health, crimes and punishment as well as rules that govern how statements emerge and how knowledge is historically ordered through discourse (see, for

example Dreyfus and Rabinow, 1982; Schneider, 2016). Thus, contemporary scholars have variously defined discourse as “the use of language” (Chilton and Schaffner, 2002, p. 14), and as “anything written or said or communicated using signs” (Fillingham 1993, p. 100). It is also seen as communication practices, which “systematically construct our knowledge of reality” (Schneider, 2013). News headlines perfectly fit into these descriptions. Language is variously put into use for the purpose of communicating certain phenomenon or ideas. The process, which also involves news gathering, writing, determining headlines (as well as what expressions to include or exclude), proofreading and editing, are all encapsulated in the social practice. The processes involved in news production as well as the choices made are conditioned by the society. Fairclough (1989) argues that there is dialectical relationship between language and society. He advances three reasons for his position: firstly, ... language is a part of society, and not somehow external to it. Secondly ... language is a social process. And thirdly, ... language is a socially conditioned process, conditioned that is by other (non-linguistic) parts of society (Fairclough, 1989, p. 22).

By this token, headline creations are not just linguistic formations; arriving at one may be conditioned by certain social considerations. And as maintained above, these considerations lead to linguistic choices that may not be value free. In this connection, the notion and extent of objectivity in news writing has been queried by discourse scholars. For example, van Dijk (1988) advocates that media discourses including news reports should be examined and analyzed in their own right especially in relation to the use of language or text and as specific kinds of sociocultural practice. Fairclough (1989) argues that “linguistics phenomena are social in the sense that whenever people speak, or listen or write or read, they do so in ways which are determined socially and have social effects” (p. 23). News headlines, as a form of media discourse, are not just formulated without any recourse to the society or the social structures.

As in any news headlines, and beyond the primary function of informing, education-related headlines in newspapers perform societal and cultural functions. They also play vital role in engaging and orienting reader's attention as well as interpretation of the news elements that may be contained in the article (Marcoci, 2014). Other functions may explain different notions concerning the newspaper ideology. The manner in which language is organized in forming headlines particularly regarding education may either constitute a boost or a setback to the overall educational policy as well as the entire goal of learning. In other words, headlines readers may either be motivated or demotivated regarding the issue of education depending on the way the headlines contents are evaluated. Central to this research article are three important questions: how is information presented within the clause structure and what is the nature of the it foregrounds; how is language utilized to depict the state of education in Saudi Arabia; and how can the linguistic constructions of the headlines help in understanding the newspaper ideology.

### 3. Previous studies on News Headlines

Investigations into the various forms of media discourse such as news headlines has been part of linguistic research for many years; and it is still an interesting area of research due to the important social role the media play in the society. A few examples of recent studies are provided here. Metila (2013) did a discourse analysis of news headlines of the framings regarding a “hostage-taking” occurrence in the Philippines. Employing the duo of Ruiz’s (2009) three-level sociological discourse analysis (textual, contextual, and interpretation), Iyengar’s (1991) and Pan and Kosicki’s (1993) framing classifications, Metila (2013) argues that “limited references to the hostages’ background, suspect’s motives, and foiled negotiations failed to provide a fair and comprehensive news context that could have presented significant social issues” (p. 1). Similarly, Bonyadi and Samuel (2013) did a contrastive textual analysis of selected headlines culled from the editorials of the English newspaper, The New York Times, and those of Persian newspaper, Tehran Times. The article explores the kinds of textual and rhetorical strategies the two newspapers used for propagating their preferred ideologies. They conclude that headlines in the two papers present a subjective attitude of the writers (newspapers) toward the topic. They added that there were certain differences between the two sets of headlines in terms of presupposition, and certain rhetorical devices.

Potter (2016) did a comparison and contrast analysis of the thematic and information structures in news reports in English and Arabic published by online news media including Al-Jazeera and the British Broadcasting Corporation. The analyses confirm that Halliday’s (2004) systems of theme and information are “effective tools to unlock the meaning-potential in Arabic clauses and detect underlying ideologies in English and Arabic news reports”. However, his overall attempt is focused on exploration of the ideological representations of Syria in relation to the “murder” of a Lebanese Prime Minister, Rafiq al-Hariri as reported in the media (Potter, 2016, p. 1).

The notion of bias and subjective reportage of events in the media is the main thrust of Bello (2013). Analyzing headlines of two national newspapers, he maintains that “news reports are sometimes made from a priori perspective based on frames recalled and rebuilt in fresher news”, and maintaining that actors and actions are constructed to suit certain perspectives (Bello, 2013, p. 1). His analysis of ideology in news reports is built on insights from Teun van Dijk and Norman Fairclough’s perspectives on Critical Discourse Analysis. Taiwo’s (2007) conclusions that “headlines are emotion-inducing strategy in the hands of the editor” (p. 1) is borne out of his investigations into headlines from Nigerian newspapers. He argues that editors “used to initiate, sustain discourse and shape the views of the readers on national issues” (p. 1). Using critical analytical tools, he maintains that headlines have hidden ideological meanings as may be reflected in the manner in which certain views are foregrounded as against those that are undermined.



#### 4. Theoretical considerations

As observed above, news headlines are creations of various social considerations. Thus, it is worthwhile to engage such texts (headlines) with insights from linguistic theories that view language from social perspective. Systemic Functional Linguistics (SFL) is a theory that conceptualizes language from its social functions. It provides both grammatical and functional (meaning) account language especially as may be used in real life situations. For the purpose of this paper, aspects of SFL that consider language from social interactions, roles, relationships and attitudes in texts as well as textual formations and arrangements are engaged. They are respectively called interpersonal and textual metafunctions (Halliday & Mathiessen, 2014; Halliday & Hasan, 1989). Interpersonal function is built on the notion that communication, be it written or spoken, involves a kind of interaction in the sense that it enacts relationships. It is also referred to as Tenor (of discourse). Halliday (1994) list four different roles that can be enacted in discourse:

(i) the roles played by those taking part in the socio-semiotic activity – (1) institutional roles, (2) status roles (power, either equal or unequal), (3) contact roles (familiarity, ranging from strangers to intimates) and (4) sociometric roles (affect, either neutral or charged, positively or negatively); (ii) the values that the interactants imbue the domain with (either neutral or loaded, positively or negatively) (Halliday, 1994, p. 33)

By this, attention is focused on the kind and level of personal relationship or otherwise constructed in a discourse situation, the degree of formality or familiarity including the attitudes and opinions expressed among others. Bloor and Bloor (2004) add that interpersonal metafunction of language enables people “to participate in communicative acts with other people, to take on roles and to express and understand feelings, attitude and judgements” (p. 11). This leads us to the concept called “Appraisal Theory”, an aspect of interpersonal metafunction that expresses speaker’s attitude and judgements. Three linguistic resources are used to express emotions: attitude, engagement, and graduation. According to Martin and White:

Attitude is concerned with our feelings, including emotional reactions, judgements of behaviour and evaluation of things. Engagement deals with sourcing attitudes and the play of voices around opinions in discourse. Graduation attends to grading phenomena whereby feelings are amplified and categories blurred (p. 35).

Headlines may not express direct interactions between specific interactants or interlocutors, it is however implied that news writers or editors are not only communicating certain events or phenomenon to the public they are also establishing certain relationships and taking stances with various linguistic choices made. Appraisal, thus, becomes very important in understanding the position of a newspaper on certain topics and in our own case, education headlines.

The other language metafunction considered here is the textual function. Following Hallidayan approach, Bloor and Bloor (2004) explain that textual metafunction involves the use of language “to relate what is said (or written) to the

rest of the text and to other linguistic events” as well as organizing the texts. Aspect of the textual metafunction that explores arrangement of texts in a clause is Theme and Rheme. A sentence or a clause (or any meaningful group of words for that matter) is inclusive of a point of departure called the “theme” which is the ground on which the speaker/writer and the hearer/reader meet. The goal of discourse is the “rheme” and it the very information that is imparted to hearer or reader. Halliday (2004) observes that “the speaker chooses the Theme as his or her point of departure to guide the addressee in developing an interpretation of the message...”, and “by making part of the message prominent as Theme, the speaker enables the addressee to process the message” (p. 89). Thus, the information contained in the Theme grabs the reader’s attention before that of the Rheme (Potter, 2016).

However, the ordering of Theme and Rheme may not be arbitrary or value-free. Clausal information can be manipulated along the line of Given and New to achieve certain discourse or rhetorical purposes. The notion of “Given” is attributed to shared or mutual knowledge and is usually found at the beginning of a clause whereas “New” is described as the information which is the focus of the speaker’s message (Bloor & Bloor, 2004, p. 65). For instance, the manner in which information units in headlines are arranged may be to foreground certain information and background others based on the newspaper or writer’s shared ideology. It is almost impossible to find any news item or headlines, for that matter, that are ideologically neutral. Olowe (1993) argues that:

The editor and his reporters on the one hand and their audience constitute an ideological empire. The newspaper subjects all newsworthy events that constantly come up in social life to rigorous linguistic manipulation to make them suit the ideological expectation of the audience (p. 8)

The sociolinguistics discipline that focuses on the way in which ideologies are foregrounded and discourse manipulated is Critical Discourse Analysis (CDA). Critical analysts believe that ideologies are embedded in texts, arguing that discourse involves power and ideologies and they may be historical in the sense that the past may be connected to the present context. Thus, people can interpret discourse or texts differently due to backgrounds, knowledge and power positions. This means that what could be called “right” interpretation does not exist, whereas a more or less plausible or adequate interpretation is likely (Fairclough, 1992; Wodak & Ludwig, 1999, McGregor, 2003). Van Dijk (1988) conceptualizes media discourse (including news) as both social and institutional practice which involves news production and news reception. He opines that discursive practices involved in news production can be analyzed textually and contextually. He explains that:

The textual component systematically analyzes the various structures of news discourse at different levels. The contextual component analyzes the cognitive and social factors, conditions, constraints, or consequences of such textual structures and, indirectly, their economic, cultural, and historical embedding (p. 176)

From the foregoing, we see that CDA provides the model or platform for studying and analyzing news with specific attention to the text, contextual considerations as

well as possible embedded ideologies. And characteristically, news is formulated with macrostructures and superstructures (for example, van Dijk, 1988) in which the “summary” consisting of the “headline and lead” top the schema. According to van Dijk, “the schematic categories are realized step by step throughout the news text”, with the most relevant information coming first (van Dijk, 1998, p. 178). In other words, elements contained in education-related headlines would be seen as the most significant component of the news that leads the reader to other and other aspects which van Dijk (1988) classified as “Main Events, Backgrounds (Context and History), Consequences (Consequent events or actions and Verbal Reactions), and Comments (Evaluation and Prediction)” (p. 178).

**News Headlines.** By its design, layout and positioning in a typical newspaper (or any online news), headlines are meant to attract the reader’s attention first. One of the purpose is to enact interpersonal functions - the newspaper establishes specific connections with the reader particularly in the manner in which it might want the reader to react to the piece of news. As mentioned above, positioning of the news content is explained by the arrangements of elements in theme-rheme (information) structure. Commenting on the notion of Given and New, Potter (2016) maintains that it is not impossible for both Theme and Rheme elements in a news headline to convey New information. Accordingly, “a news report has to start somewhere and information placed at the beginning of a report may not be recovered nor mentioned before” (p.10).

Structurally, headlines can be constructed in an irregular way using “block language”. Following Straumann (1935), Mardh (1980) defines “block language” as “the type of linguistic utterance which occurs in telegrams, book-titles, diaries, advertisements, recipes, dictionaries, catalogues, on posters and labels and in headlines, etc. (Mardh, 1980; Praskova, 2009). They are usually made up of lexical components lower than sentences. According to Crystal (2003), such sentences are called minor sentences. Minor sentences are constructed “without a finite verb form or without a verb form at all”. Some of the education-related headlines found in the Arab News can also be described as minor sentences, although the headline messages can be clearly discerned.

- English in Saudi Arabia
- Overcrowded Saudi classrooms ‘hampering learning process’
- Big education push for Madinah
- Fakieh Leisure a strategic sponsor of Jeddah International Book Fair

Crystal explains that minor sentences are “common in certain types of written language, such as notices, headlines, labels, advertisements, subheadings, Web sites and other settings where a message is presented as a ‘block’”. (Crystal, 2003; Praskova, 2009).

**Saudi Arabian education.** Notably, formal higher education in Saudi Arabia began as late as 1957. Since then, there has been noticeable rapid progress and

development (Saleh, 1986). Also, there is growth in the number of public educational institutions, students' enrollment and huge investment in the sector are positive indications of these developments (Saleh, 1986). He explains further that "the rapid advancement in higher education can be substantiated by the phenomenal increase in student population, teaching staff, establishment of new universities, building of new campuses and the expansion of existing ones, and financial support made possible by the firm commitment of the leadership of the Kingdom" (Saleh, 1986, p.17). With these recent advancements, it is not out place to find issues relating to education in the news including the print media. It is common knowledge that activities such as news reporting (especially by the journalists), the reading of the news and the following-up of events in the news in the public space (either through the tabloid or electronically) have become part of daily activities of our technological world, and these discourse-related activities subconsciously shape our society just as the society shapes the way we react to them (Fairclough, 1989, 2002).

**Arab News.** Founded in Jeddah in 1975, Arab News was the first English-language daily newspaper published in Saudi Arabia by Saudi Research and Publishing Company. Like any typical newspapers, Arab News reports variety of news ranging from governance and finance to sports, education and social events. Education-related headlines as related to Saudi Arabia are sourced from the newspaper (online version). Analysis is carried out on the headlines to answer our questions. This includes understanding the information structure of the headlines as related to education through the theme-rheme analysis; understanding the kinds of emotions attached to the headlines through appraisal analysis as well as discussing the possible ideological underpinnings that the texts may have.

## 5. Analysis and Results

Here, analysis is segmented to focus on specific points or themes. Sequentially, appraisal resources used in expressing positive educational development are analyzed first. This is followed by linguistic consideration of headlines expressing a present state or challenge regarding education; those that portray efforts on development as well as those suggest neutrality. The last part discusses the socio-cognitive implications of continuous engagement with education-related headlines and the kind of metal models such news headlines can create over time, including their connections to motivation and other ideology.

**Positive educational development.** As observed above, appraisal resources are used to establish interpersonal connections in texts and it "allows for investigation of the subjective presence of text producers in texts" and they reveal their stances towards the material in the text and those that they communicate with (Martin and White, 2005, p.1). One of the appraisal resources largely used in the headlines is Attitude. Two of its variants, Affect and Appreciation, are found in (i) and (ii) - KSU center wins Khalifa award (Affect), and Saudi schools win NASA honors for protection of environment (Affect). A feeling of "Satisfaction" is established in the two headlines. The use of "win" with the expressions "award" and "honour" construes a feeling of achievement. In the case of (iii) and (iv), the semantic construal of



Attitude is Appreciation. Appreciation allows us to evaluate things which include objects, materials and processes (Hart 2014). Here, “Fakieh Leisure” in Fakieh Leisure a strategic sponsor of Jeddah International Book Fair, belongs to this classification.

Table 1: Appraisal resources (Attitude) expressing positive educational development

| Text | Headlines                                                                   | Appraisal resources               | Appraisal remarks                                                                                      |
|------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I    | KSU center <u>wins</u> Khalifa award                                        | Attitude (Affect)                 | A kind of “satisfaction” is portrayed                                                                  |
| Ii   | Saudi schools <u>win</u> NASA honors for protection of environment          | Attitude (Affect)                 | A kind of feeling of “satisfaction” is foregrounded with the use of “win”.                             |
| Iii  | Fakieh Leisure a <u>strategic sponsor</u> of Jeddah International Book Fair | Attitude (Appreciation)           | The interpersonal expression is used to ‘recognise and commend’ the company’s effort in the book fair. |
| Iv   | More Saudi universities <u>boarding</u> e-learning <u>bandwagon</u>         | Attitude (Appreciation-Valuation) | It is meant to show that Saudi universities are rising up to advancements in education.                |
| V    | Research <u>thrives</u> at KAU’s English Language Institute                 | Judgement (Social Esteem)         | The expression “thrives” is used in admiration of research effort in that institution.                 |

The use of “strategic sponsor” positively projects the establishment—Fakieh Leisure—and to commend the organization for sponsoring an educational program. Although bandwagon may convey a bit of some sort due to the interpersonal function it carries; however, it is used in (iv) above to show that Saudi universities are incorporating e-learning into educational instructions as found in many other universities across the world.

One of the semantic construal of Attitude is judgement; and judgements of “social esteem” as seen above “are concerned with evaluations that may enhance or damage a person’s image before his/her community, but which do not entail legal or moral consequences” (Souza, 2006, p. 542). The expression, Research thrives at KAU’s English Language Institute, is a way of indirect evaluation of the individuals that conduct the research and constitute the Institute as an establishment. As indicated above, the lexical item “thrive” is positive; and the headline aims at not only telling the news but also attempting to entrench the success in the public for undisclosed (potentially positive) reasons.

Other evaluative language found in the headlines include Engagement and Graduation. Hart (2014) explains that Engagement assists to understand the “extent to which speakers acknowledge...alternative voices and, if they do, the different ways in which they then interact with them” (p. 52). To him, this can be monoglossic or dialogistic depending on whether the speaker or writer “presents the position communicated as undisputed and/or indisputable fact” or whether there is “room for dialogically alternative positions” (p. 53). In the table below, the use of the superlative adjective “largest” with “mobile reseller” is categorical and appears not give room for dialogized option. Similarly, in vii, expression National center makes e-learning easy is also categorical. And it is similar to the contractive nature of the heteroglossic Engagement in which the expression leaves no avenue or alternative opinion.

Table 2: Appraisal resources (Engagement and Graduation) expressing positive educational development

| Text | Headlines                                                           | Appraisal resources                                 | Appraisal remarks                                                                                                   |
|------|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| vi   | Young Saudis graduate to careers with KSA's largest mobile reseller | Engagement (monoglossic)                            | “Largest” does not acknowledge the dialogistic options for the proposition.                                         |
| vii  | National center makes e-learning easy                               | Engagement (monoglossic)                            | The headline is categorical with a bare assertion.                                                                  |
| viii | SEU to become sole provider of e-education                          | Engagement (Proclaim)                               | The use of “Engagement” here is to show a kind of alignment to SEU.                                                 |
| ix   | 100,000 university students enrolled for e-education                | Graduation (quantification) with inscribed Attitude | The two underlined expressions are used to establish t newspaper's “satisfaction” with the “e-education” enrolment. |

However, the evaluative meaning embedded in the use of “sole provider” in SEU to become sole provider of e-education, is part of Engagement system referred to as “Proclaim”. SEU stands for Saudi Electronic University. Although, it appears the headline is mere reporting, the structure suggests a kind of “endorsement” particularly with the way in which the headline was framed using “to become” as clearly different from any other option such as “may become”. Using “may become” may have allowed for other voices (called “Expand”) as against “to become” which does not entertain alternative voice (called “Contract”).

**Current state and challenges in educational growth.** Appraisal resources embedded in the interpersonal function of language can be exploited not only for positive evaluations but also for negative ones. As seen in (x – xv) below, the headlines foreground a not-too-pleasant state or challenge regarding education. For example, the use of the expression “overcrowded” in Overcrowded Saudi classrooms ‘hampering learning process’ portrays an unpleasant educational condition

accompanied by its attendant result or consequence. Although the consequence (the “New” information) part of the headline is quoted which shows it is not the newspaper’s exact words, but its placement as a headline also portrays the newspaper’s interest or stance.

Table 3:

Appraisal resources expressing current state and challenges in educational growth

| Text | Headlines                                                                           | Appraisal resources                                   | Appraisal remarks                                                                                                                 |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| x    | <b>Overcrowded</b><br>Saudi<br>classrooms<br><b>‘hampering</b><br>learning process’ | Judgement (Social<br>Sanction)<br>Engagement (Concur) | The notion of “overcrowding”<br>portrays negativity of a sort.<br>It is also an admittance that<br>learning is being slowed down. |
| xi   | Saudi education<br><b>catching up</b><br>with world’s<br>best                       | Attitude<br>(Appreciation-<br>Reaction)               | Expressing the current quality and<br>its openness to advancement.                                                                |
| xii  | Learning<br>English remains<br><b>a hard nut to</b><br><b>crack</b>                 | Appreciation<br>(Reaction)                            | “Learning English” is expressed<br>on the basis of quality, processes<br>and output.                                              |
| xiii | Conference<br><b>emphasizes</b><br>transition to<br>knowledge-<br>based education   | Engagement<br>(Acknowledge)                           | Emphasis on knowledge-based<br>education is an acknowledgement<br>of the need for change.                                         |
| xiv  | Students <b>need</b><br><b>better English</b><br><b>instruction</b>                 | Engagement<br>(Proclaim)                              | The use of “need” is<br>“concurrence” which is a sun-<br>category of “proclaim”.                                                  |
| xv   | Kingdom <b>tops</b><br>world in<br>education<br>spending                            | Engagement<br>(Proclaim)                              | The expression “tops” appears to<br>have been used as a way of<br>appreciating government<br>commitment.                          |

Similarly, in xi and xv, we notice that the headlines express a current condition and they show elements of positive instantiations as (xi) portrays “growth” while xv expresses “commitment”. The formation of the headlines in xii, xiii and xiv borders on certain challenges. Those of (xii) and (xiv) are related as they express problems in teaching and learning English language. The appraisal resources used in (xii) is “Appreciation” (a way of positive and negative evaluation of things) and its negative, and it is categorized as “Reaction”. And in (xiv), it is Engagement (a way aligning and dis-aligning with certain positions). It is a way of proclaiming the significance of better English instruction. This is similar to (xiii) where the expression “emphasizes” signals Engagement (called “Expand”), and which subtly recognizes dialogically

alternative positions” (Hart, 2014, p. 53). It is known that the “Conference” is made of individuals who are presented here as unanimously agreeing to shift to “knowledge-based education” apparently because the present system or situation is unsatisfactory.

**Activities and efforts on development.** As mentioned above, textual arrangement relating to Given and New information are embedded in the thematic and rhematic make-up of the headlines. The way in which linguistic elements in a clause are arranged (structurally) can give to certain meanings. Analysis of headlines portraying efforts on educational development is done here not only to show the patterns through which the headlines are structured and presented but also the meaning they convey. As seen below, elements that make up the thematic aspects are apparently mutually-shared information, or at least information that the news writers or editors presuppose or assume readers had already known. Specifically, elements that make up the thematic aspect are (noun) phrases that are generally understandable with little or no efforts.

Table 4:

Textual resources (Theme and Rheme) expressing activities and efforts on educational development

| Text  | Theme (Given)         | Rheme (New)                                                 | Meaning potentials of “New” information                                                   |
|-------|-----------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Xvi   | Saudi teachers        | <b>to be trained</b> in best global practices in Finland    | Training to be relevant in the competitive world                                          |
| Xvii  | Private schools       | <b>asked to hire</b> special education college grads        | A form of instruction is issued to private educational institutions                       |
| Xviii | Free training courses | <b>to empower</b> Saudi women                               | Purpose of free training courses for Saudi women                                          |
| Xix   | BMC                   | <b>holds workshop</b> on teaching and assessment strategies | The “new” information portrays positive educational growth                                |
| Xx    | Experts               | <b>call for more autistic centers</b>                       | Making a case to address a seeming challenge                                              |
| Xxi   | 100 students          | <b>train in leadership</b> at Harvard                       | Shows commitment to growth in education                                                   |
| xxii  | Ministry              | <b>urged to develop</b> new English curriculum              | The clause message, meant for advancement in education, is given on reviewing curriculum. |
| Xxiii | Big education push    | for Madinah                                                 | A plan for educational development for one the country’s important cities                 |



For instance, a look at the Themes contained in (xvi), (xvii), (xviii), (xxi) and (xxiii) above (Saudi teachers, Private schools, Free training courses, 100 students and Big education push) suggests that the reader might not have any difficulty in understanding the (thematic) messages as they are generally known and cognitively deducible. According to van Dijk (1988) cognitive processing involves “context-dependent processing of textual and situational information” (p. 101). However, the amount of cognitive processing required in dealing with the themes in (xix), (xx) and (xxii), (BMC, Experts, Ministry) might be higher and more demanding. The readers may have to read through the first paragraph (called the Lead) to enable a mutually-agreeable discourse start point. As mentioned above, all the New information in the Rhematic divide of the headlines are focused on educational development. Expressions such as to be trained, to empower, train in leadership and urged to develop are pointing to potential progress or development in the sector. Similarly, the headlines in (xvii) and (xx) have added significance of taking care of people with special needs. Making them newsworthy by the newspaper may express an ideological position of the paper in relation to education.

**Portraying neutrality.** Headlines categorized as “neutral” here appear to be specifically informing. They appear to have been constructed essentially to give news on education and its development although other functions can be noted. A consideration of the first six headlines (xxiv-xxix) below shows that the structures are “non-sentential” because they are grammatically lower than a regular sentence. However, those from (xxx – xxxvi) can be grammatically classified as independent clauses consisting subjects and verbal elements.

- xxiv. Education innovation in the Mideast
- xxv. English in Saudi Arabia
- xxvi. Winds of change: English teaching in Saudi Arabia
- xxvii. Forum to discuss English education
- xxviii. British Council’s page ‘Learn English’ a hit on Facebook
- xxix. The importance of teaching English in public schools
- xxx. MoE works out plans for an extra-long school holiday
- xxxi. Exhibition held in Riyadh to share teaching experiences
- xxxii. Firms offer English language courses for Saudi employees
- xxxiii. Embassies strive to teach languages to Saudis
- xxxiv. Prince Faisal outlines Kingdom’s education plan
- xxxv. Students encouraged to use all sources of knowledge

xxxvi. Educationists refute myth about teaching  
English at an early age

Irrespective of these differences in the constructions, elements that make up the headlines should produce meaning. Language use in headlines is unusual in a number of ways (Marcoci 2014, p. 1), and in which the arrangement of elements is one. This unusual nature may be connected to the fact that journalistic headlines are meant to “persuade the readers to stop and dedicate their time to reading the story” (Praskova, 2009, p. 9). In xxx for example, MoE stands for the Saudi Arabia’s “Ministry of Education” and the use of the shortening form is the part of the headline features where consideration of space is very important. The “MoE” constitutes the thematic aspect of the clause, the writer might expect the readers to understand the shortened form as the information in the Rheme position appear to be most significant. However, the Theme and Rheme of headline (xxxi) above (Exhibition held in Riyadh to share teaching experiences) conveys new information. Porter (2016, p. 10) argues that this not impossible as “a news report has to start somewhere and information placed at the beginning of a report may not be recovered nor mentioned before”. What is noticed here is that both the exhibition and its purpose are New as far as the clause is concerned.

**Ideological considerations: motivation versus demotivation.** Although ideology is seen as a fuzzy concept, it is the “basis of the social representations shared by members of a group” (van Dijk, 1998, p. 8); and he advocates theories that can link ideology to discourse, cognition and society (van Dijk, 1995). Furthermore, Hall (1996) explains the concept of ideology from a similar perspective as follows:

By ideology I mean the mental frameworks—the languages, the concepts, categories, imagery of thought, and the systems of representation—which different classes and social groups deploy in order to make sense of, figure out and render intelligible the way society works. (p. 26)

One of the arguments of this research paper is that what people read in newspapers (be it online or the tabloid) is capable of motivating the reader and spurring such readers to engage in certain actions. This is hitherto based on specific ideologies in which the newspaper (as a group comprising the proprietor(s), reporters, news writers and editors) is foregrounded. For the Arab News, analysis show that the newspaper has taken a less critical stance of educational policies. Rather, it foregrounds a more supportive approach signposting headlines that reports programs and achievements which obviously impact on the stakeholders. By extension, what is read by the stakeholders regarding education can constitute motivation or demotivation of some sort. The extrinsic component of the (psychological) theory of motivation that requires external goals to motivate an individual. By this very notion, external factors as represented in discourse can construct aspects of extrinsic motivation which in turn can impact on education or learning goals (Toshali & Nakkula, 2012). All these are possible because people’s personal experiences (such as what is seen, read and processed) are stored in the episodic memory over time, and they become knowledge which are socially shared (van Dijk, 1997).

It is known that “newspapers have traditionally been an important part of civil society, providing information to citizens, convening groups around events and issues, and serving as a watchdog against abuses...” (Penn, 2014). Also, reading newspapers can transform students into active and interested students because newspapers are “the main source of continuing education for members of the community once they are no longer in the classroom” (Newspaper in Education, 2016). By this, the quality of citizen participation in schools is improved.

From our analysis so far, more than 90 percent of the headlines are ‘positive’ and are capable of motivating the readers especially if such headlines are encountered continuously over time. This is due to the kind of message contained in them. Education and learning processes are social endeavours that require not only the intrinsic aspect of motivation but also the extrinsic. Analysing various mental models as they relate to discourse, van Dijk (1997) maintains that “episodic event knowledge is associated with general, socially shared knowledge...” as found in headlines which are written and read largely based on socially-shared knowledge which also include “socially shared opinion structures, such as attitudes, ideologies, and their underlying norms and values” (van Dijk, 1997, p. 192). These socially shared opinion structures along with new information help in the construction of knowledge and beliefs. Hoey (2007) argues that:

... each time we encounter a word (or syllable or combination of words), we subconsciously keep a record of the context and co-text of the word, so that cumulatively as we encounter the word (or syllable or combination of words) we build up a record of its collocations. We are, I argue, primed by each encounter so that when we come to use the word (or syllable or combination of words) we characteristically replicate the contexts in which we had previously encountered it. Once this is recognized to account for collocation, we can see that the same processes will account for a number of other phenomena in the language (p. 7-8).

A regular and continuous engagement with (social) knowledge constructed with various social considerations and cognitions as such can help in the storage of such information in the episodic memory and in the replication of its ‘context of use’ as argued above by Hoey (2007). Thus, headlines that portray education positively can cognitively impact on the students as well as the policymakers enabling an overall involvement and development of the sector. The following Arab News headlines, for example, can motivate teachers, students and a section of the citizenry.

- Saudi teachers to be trained in best global practices in Finland
- Private schools asked to hire special education college grads
- BMC holds workshop on teaching and assessment strategies
- Free training courses to empower Saudi women

When such news headlines are experienced on regular basis, they become cognitively impacted and significant. This in turn brings motivation which enhances development. We may say that the Arab News largely favours the policy direction on education and shares the view that the sector continues to attain remarkable success.

The ideological position foregrounded through the headlines are largely uncritical of the educational policies. Examining the following the following three headlines, can they constitute demotivation of any kind? The notion of demotivation is relatively nebulous in the sense that it is best determined from the perspective with which we consider the ‘negative’ headlines.

- Overcrowded Saudi classrooms ‘hampering learning process’
- Learning English remains a hard nut to crack
- Students need better English instruction

By being negative, it is meant that the headlines report challenges or obstacles to educational growth in the country. If the newspaper and the stakeholders consider the reports as a way of initiating a change, it may not be seen as demotivating. Conversely, if the headlines are considered as detrimental to the educational efforts, it may then be considered demotivating. It is noticed that the newspaper tries to distance itself from the news element in Overcrowded Saudi classrooms ‘hampering learning process’ by using quotation marks to express the consequence of the overcrowded classrooms as someone’s exact words and not that of the newspaper. Also, the use of nominalization and agent deletion (Chilton, 2004) reduces the degree of negativity obscures the identity of those responsible.

## Conclusion

So far, we have seen that several factors come to play in the process of constructing journalistic headlines. Being a form of media discourse, we argue that headlines perform interpersonal (social) functions in the sense that a number of variables embedded in the social are considered in coming up with headlines. Also, the way information is foregrounded in terms of structural arrangement as seen in the Theme and Rheme, as well as their functions as observed in the various meanings they convey, invite us to look more closely into media discourse particularly the headlines.

Furthermore, the way in which an education-related events are reported and headlines formed can express a great deal about how a particular news item is evaluated by the media and how it expects readers to consume same. Appraisal resources assist to see the kind of emotions that are built up in the headlines, just as it helps to see the uncritical-stance ideology of the newspaper, all with the instrument of language. We also maintain that what often comes to people’s knowledge (for instance, through reading and other life experiences) can reside in their episodic memory, which this in turn, can motivate or demotivate individuals in certain circumstances depending on the standpoint with which they conceptualize information contained in the headlines. However, the uncritical stance of the headlines as reflected in various constructions can result in slow-paced development as stakeholders may not be challenged enough to make giant strides to advance the overall educational projects.



## References

4. Bello, U. (2013). Linguistic and Rhetorical Subjectivity in Media Discourse. *International Journal of English Linguistics*, 4(1).
5. Bloor, T., & Bloor, M. (2004). *The functional analysis of English: a Hallidayan approach*. New York: Oxford University Press Inc.
6. Bonyadi, A., & Samuel, M. (2013). Headlines in Newspaper Editorials: A Contrastive Study. *SAGE Open*, 3(2), 1-10.
7. Chilton, P. A., & Schäffner, C. (2002). *Politics as text and talk: analytic approaches to political discourse*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
8. Chilton, P. A. (2004). *Analysing political discourse: theory and practice*. London: Routledge.
9. Crystal, D. (2003). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (1982). Michel Foucault. *Beyond Structuralism and Hermeneutics*. (P. Kemp, Ed.). *History and Theory*, 23(1), 84.
11. Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
12. Fairclough, N. (1992). Intertextuality in critical discourse analysis. *Linguistics and Education*, 4(3-4), 269-293.
13. Fairclough, N. (1995). *Media and language: Setting an Agenda*. London: Arnold.
14. Fillingham, L. A. (1993). *Foucault: For beginners*. Hyderabad: Orient Longman.
15. Hall, S. (1996). The problem of ideology: Marxism without guarantees (D. Morley & K. H. Chen, Eds.). In *Critical Dialogues in Cultural Studies* (pp. 25-46). London: Routledge.
16. Halliday, M. A. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: E. Arnold.
17. Halliday, M. A., & Matthiessen, C. M. (2004). *Halliday's introduction to functional grammar* (4<sup>th</sup> ed.). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
18. Halliday, M. A., & Hasan, R. (1989). Functions of Language. In *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective* (pp. 15-26). Oxford: Oxford University Press.
19. Hart, C. (2014). *Discourse, grammar and ideology: functional and cognitive perspectives*. London: Bloomsbury Academic.
20. Hoey, M. (2007). *Lexical priming: a new theory of words and language*. London: Routledge.
21. How do Students Benefit from Newspapers in the Classroom? *Newspaper in Education*. N.p., n.d. Web.
22. Marcoci, S. (2014). Some Typical Linguistic Features of English Newspaper Headlines. *Linguistic and Philosophical Investigations*, 13.
23. Mårdh, I. (1980). *Headlines: On the grammar of English front page headlines* (Vol. 58). Liberläromedel/Gleerup.
24. Martin, J. R., & White, P. R. (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

25. McGregor, S. L. (2003). Critical Discourse Analysis - A Primer. Kappa Omicron Nu Forum, 15(1).
26. Metila, R. A. (2013). A Discourse Analysis of News Headlines: Diverse Framings for a Hostage Taking Event. Asian Journal of Social Sciences and Humanities, 2(2), 71- 78.
27. Nilson, L. (2010). Teaching at its best: A research-based resource for college instructors (3<sup>rd</sup> ed.). San Francisco CA: Jossey-Bass.
28. O'Keeffe, A. (2007). Investigating media discourse. London: Routledge.
29. O'Keeffe, A. (2011). Media and Discourse Analysis. In J. Gee & M. Handford (Eds.), The Routledge Handbook of Discourse Analysis (pp. 441-454). London: Routledge.
30. Olowe, J. H. (1993). Language and ideology in Nigerian newspapers in the English medium (PhD thesis). Ile-Ife: Obafemi Awolowo University.
31. Penn, J. (2014). How do newspapers affect civic life? Data and analysis on Seattle and Denver. Journalist's Resource.
32. Potter, L. (2016). Ideological representations and Theme-Rheme analysis in English and Arabic news reports: a systemic functional approach. Functional Linguistics, 3(1).
33. Praskova, E. (2009). Grammar in Newspaper Headlines. Bachelor Paper - Univerzita Pardubice, 1-53.
34. Saleh, M. A. (1986). Development of higher education in Saudi Arabia. Higher Education, 15(1 2), 17-23. Schneider, F. (2013, May 6). Getting the Hang of Discourse Theory. Retrieved from <http://www.politicseastasia.com/>
35. Student Goal Orientation, Motivation, and Learning. (2005). IDEA, 101-105.
36. Taiwo, R. (2007). Language, Ideology and Power Relations in Nigerian Newspaper Headlines. Nebula, 4(1), 218-245.
37. The Impact of Motivation on English Language Learning in the Gulf States. (2013). International Journal of Higher Education IJHE, 123-125.
38. Toshalis, E., & Nakkula, M. J. (2012). Motivation, Engagement, and Student Voice-Students at the Center Series.
39. van Dijk, T. A. (1988). News as Discourse. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
40. van Dijk, T. A. (1995). Discourse, Opinions and Ideologies. Current Issues in Language and Society, 2(2), 115-145.
41. van Dijk, T. A. (1997). Cognitive Context Models and Discourse. Language Structure, Discourse and the Access to Consciousness Advances in Consciousness Research, 189- 226.
42. van Dijk, T. A. (1998). Ideology: A Multidisciplinary Approach. London: Sage Publication.
43. Wodak, R., & Ludwig, C. (Eds.). (1999). Challenges in a changing world: issues in critical discourse analysis. Vienna: Passagenverlag.

## Translation Technique and its Uses in Learning English as a Foreign Language at Mosul University

**Lecturer: Osama Misbah Mahmood Al-Hamdani**  
**Department of Translation/ College of Arts/ Mosul University/ Iraq**  
**osamaalhamdani618@yahoo.com**

---

### ABSTRACT

Translation techniques and procedures have received a great deal of attention by western theorists of translation. However, to the best of our knowledge no work concerning the study of “translation techniques, procedures and their uses in teaching English as a foreign language at Mosul University” was carried out. The present study is to a bridge that gap. It is well-known, that modern language teaching traditionally overuses and misuses translation in the class -room due to failure to understand the principles of teaching. The current paper tackles the use of translation in teaching English as a foreign language at Mosul University. It aims to help students to develop and reinforce their competence and knowledge regarding English Language .Hence, translation is considered as a “pedagogical device”. Furthermore, translation lets learners communicate into and from the foreign language. Doing that, learners will recognize the differences and similarities in lexicons, syntactic structures, and semantic elements of both languages Consequently, students will have a clear contrastive view of languages in question. The main finding of this study is that translation can be regarded as a very good device for teaching English as foreign language.

## 1. Introduction

Throughout this study, translation will be presented as a process which begins with the source text, analyzes this text into semantic structure, and then restructures this semantic structure into appropriate receptor language forms in order to create an equivalent receptor language text. This is a very general way of looking at the translation process. Translation is actually much more complicated than such an overview might indicate. In actual practice, the translator moves back and forth from the source text to the receptor text. Sometimes he will be analyzing the source text in order to find the meaning, then restructuring this meaning in the receptor language, and moving back once again to look at the source text or the semantic analysis which he has done. All three are repeatedly looked at as he works. Below, we will discuss the techniques and procedures, which the translator follows as if they were done in a given order. But it must be kept in mind that, in practice, there will be this moving back and forth. At times, even while he is working on the final draft, the translator will go back and re-read things he looked at in his preparation. He should, as a matter of fact, often refer back to these materials. Furthermore, translation technique for teaching English as a foreign language will be reviewed.

## 2. Translation Techniques for Facilitating Teaching

In this section we are going to talk about translation techniques. Just as there are different types of translation and different methods of translation, there are different techniques of translation as well as different techniques of teaching English Language.

### 3. Translation Techniques vs. Translation Methods

What is the difference between a translation method and a technique? It is very simple: a translation method is applied to the entire text to be translated, while a translation technique may vary within the same text according to each case and depending on the specific verbal elements to be translated. The classical taxonomy of translation procedures dates back to 1958 and is the work of J. P. Vinay and J. Darbelnet. It consists of seven categories:

#### 3.1 Borrowing

Borrowing is a translation technique that involves using the same word or expression in original text in the target text. The word or expression borrowed is usually written in italics. This is about reproducing an expression in the original text as it is. In this sense, it is a translation technique that does not actually translate.

Example: The gaucho was wearing a black sombrero and a worn old pair of bombachas (Vinay and Darblent, 1995).

#### 3.2 Calque

When a translator uses a calque, he or she is creating or using a neologism in the target language by adopting the structure of the source language.



Example: The English word handball is translated into Spanish as balonmano. Or the English term skyscraper is gratte-ciel in French or rascacielos in Spanish (Vinay and Darblent, 1995) .

### 3.3 Literal Translation

Usually this is called a literal translation or metaphor. This means a word-for-word translation, achieving a text in the target language which is as correct as it is idiomatic. According to Vinay and Darblent, a literal translation can only be applied with languages which are extremely close in cultural terms. It is acceptable only if the translated text retains the same syntax, the same meaning and the same style as the original text.

Example: Quelle heure est-il? ⇒ What time is it? ( Catford, 1965) .

### 3.4 Transposition

Transposition involves moving from one grammatical category to another without altering the meaning of the text. This translation technique introduces a change in grammatical structure.

Example: The President thinks that ⇒ Selon le Président (See also Venuti,1995)

### 3.5 Modulation

Modulation is about changing the form of the text by introducing a semantic change or perspective.

Example: Maybe you're right ⇒ Tu n'as peut-être pas tort (Vinay and Darblent, 1995) .

### 3.6 Equivalence or Reformulation

This is a translation technique which uses a completely different expression to transmit the same reality. Through this technique, names of institutions, interjections, idioms or proverbs can be translated.

Example: Chat échaudé craint l'eau froide ⇒ Once burned, twice shy (Vinay and Darblent, 1995 and also Venuti, 1995 and 1998).

### 3.7 Adaptation

Adaptation, also called cultural substitution or cultural equivalent, is a cultural element which replaces the original text with one that is better suited to the culture of the target language. This achieves a more familiar and comprehensive text.

Example: baseball ⇒ football

Since the sixties, several authors (Michel Ballard, Hélène Chuquet, Michel Paillard, etc.) have established other methods of translation, such as explicitation (introducing specific details in the text of the target language), collocation (using a sequence of words that usually go together in the target language) and compensation (where an allusion or reference does not appear in one part of the text as in the source version, but later in the target text) (Bernardini, 2016).

#### 4. Translation Techniques and Procedures

Translation techniques and procedures always depend on a variety of contextual factors. They are used for sentences and smaller units of language rather than whole texts. In what follows the fundamental techniques and procedures relevant to the actual performing of the task will be explained in some details.

##### 4.1. Nida's Translation Procedures

The fundamental procedures which have been relevant to the actual performing of the task of translation can be divided roughly into two categories: (1) technical procedures, and (2) organizational procedures. Technical procedures concern the processes followed by the translator in converting a source-language text into a receptor-language text; organizational procedures involve the general organization of such work, whether in terms of a single translator or, as is true in many instances, of a committee. (Nida, 1995: 224).

##### 4.1.1. Technical Procedures

Technical procedures consist, essentially, of three phases: (1) analysis of the respective languages, source and receptor; (2) careful study of the source-language text; and (3) determination of the appropriate equivalents. (Nida, 1995: 225).

##### 4.1.2. Organizational Procedures

The technical procedures apply to any and all types of translating, but there are different types of procedural problems, owing to the diverse ways in which a translation process may be organized. There are naturally many varieties of such organization, as implied elsewhere in the description of the pioneer, midwife, and split-personality types. Moreover revisions are in some ways a good deal more difficult than original translations, and hence often involve very complex procedures, usually because of vested interests. (Nida, 1995: 225).

On the other hand it is possible to exaggerate the differences between translation and revision. Hence, in the following outline of organizational procedures, an attempt is made to distinguish between the two processes. By implication, certain important distinctions between translating by a single person and by a committee which can be attributed to the fact that revisions are most often done by committees-usually because they involve a larger constituency and more numerous vested interests. Under these conditions there are more persons who must be consulted, or who think they should be consulted.

##### 4.2. Newmark's Translating Procedures

This section is going to focus mainly on the procedures of translation that have been proposed by Newmark (1981, 1988 and 1991). They are as follows:

**(1) Transference:** Transference is the process of transferring a SL word to a TL text as a translation procedure. It is the same as Catford's transference, and includes translation, which relates to the conversion of different alphabets: e.g.

Russian (Cyrillic), Greek, Arabic, Chinese, etc. into English. The word then becomes a "loan word". Some authorities deny that this is a translation procedure, but no other term is appropriate if a translator decides to use an SL word for his text. However, when the translator has to decide whether or not to transfer a word unfamiliar in the target language, which in principle should be a SL cultural word whose referent is peculiar to the SL culture, then he usually complements it with a second translation procedure-the two procedures in harness are referred to as a "couplet". Generally, only cultural "objects" or concepts related to a small group or cult should be transferred; the vogue for transferring so called "national characteristics" should be abandoned. Needless to say, in principle, the names of SL objects, inventions, devices, processes to be imported into the TL community should be creatively, preferably "authoritatively", translated, if they are neologisms, although brand names have to be transferred. It is not the translator's job to assist any SL advertiser's financial, national or personal prestige interests. At the same time, one cannot be rigid or dogmatic. The media, the experts, will be transferring words whether the translators like it or not. Perhaps when the translator's professional status is raised, they will not be transferring so many (Newmark , 1981, 1988 and 1991).

**(2)Naturalization:** This procedure succeeds transference and adapts the SL word first to the normal pronunciation, then to the normal morphology (word-forms) of the TL, e.g. Edinburgh, humeur. Note, for German, Performanz, attraktiv.

**(3)Cultural Equivalent:** This is an approximate translation where a SL cultural word is translated by a TL cultural word; thus baccalaureat is translated as (the French) "A" level, or Abitur (Matura) as (the German/Austrian) "A" level; Palais Bourbon as (the French) Westminster. The above are approximate cultural equivalents. Their translation uses are limited, since they are not accurate, but they can be used in general texts, publicity and propaganda, as well as for brief explanation to readers who are ignorant of the relevant SL culture. They have a greater pragmatic impact than culturally neutral terms. Occasionally, they may be purely functionally, hardly descriptively, equivalents, e.g. "baseball", "tea break", café-pause art d'identite, "car licence". Functional cultural equivalents are even more restricted in translation, but they may occasionally be used if the term is of little importance in a popular article or popular fiction. They are important in drama, as they can create an immediate effect. "He met her in the pub'-Ill' a retrouvée dans le café. However, the main purpose of the procedure is to support or supplement another translation procedure in a couplet (Newmark , 1981, 1988 and 1991).

**(4)Functional Equivalent:** This common procedure, applied to cultural words, requires the use of a culture-free word, sometimes with a new specific term; it therefore neutralizes or generalizes the SL word; and sometimes adds a particular thus: baccalaureat "French secondary school leaving exam". This procedure, which is a cultural componential analysis, is the most accurate way

of translating i.e. deculturalising a cultural word. A similar procedure is used when a SL technical word has no TL equivalent. Thus the English term "cot death" translates as mort subite d'un nourrisson, although the components "unexpected" and "without known reason" are here omitted from the French. This procedure occupies the middle, sometimes the universal, area between the SL language or culture and the TL language or culture. If practiced one to one, it is an under-translation. if practiced one to two, it may be an over-translation. for cultural terms, it is often combined with transference: taille, as "a tax on the common people before the French Revolution, or taille" He refers to the combination of two translation procedures for one unit as a couplet (Newmark , 1981, 1988, 1991 and AL-Sulaimaan , 2016:209).

**(5)Descriptive Equivalent:** In translation, description sometimes has to be weighed against function. Thus machete, the description is a "Latin American broad, heavy instrument", the function is "cutting or aggression"; description and function are combined in "knife". Samurai is described as "the Japanese aristocracy from the eleventh to the nineteenth century"; its function was "to provide officers and administrators". Description and function are essential elements in explanation and therefore in translation. in translation discussion, function used to be neglected; now it tends to be overplayed.

#### **5. Vinay and Darbelent's Translation Techniques**

**Vinay and Darbelent (1995) also used two types of techniques. They are as follows:**

**(1)Equivalence,** an unfortunately named term implying approximate equivalence, accounting for the same situation in different terms. Judging from Vinay and Darbelnet's (1995) example, they are simply referring to notices, familiar alternatives, phrases and idioms-in other words, different ways of rendering the clichés and standard aspects of language, e.g. "The story so far", Resume des chapitres precedents.

**(2)Adaptation:** use of a recognized equivalent between two situations. This is a matter of cultural equivalence, such as "Dear Sir" translated as Monsieur; ( سيدي ) "Yours ever" as Amities, ( المخلص لك ) Both the above illuminate what sometimes happens in the process of translating, but the are not usable procedures. As I see it, there are about fourteen procedures within a certain range of probability which are useful to the translator.

#### **6. Graedler's Techniques**

**Greaedler (2000) puts forth some techniques of translating culture as follows:**

- (1)** Making up a new word.
- (2)** Explaining the meaning of the SL expression in lieu of translating it.
- (3)** Preserving the SL term intact.



- (4) Opting for a word in the TL which seems similar to or has the same "relevance" as the SL term.

### 7. Harvey's Translation Techniques

Defining culture-bound terms as the terms which "refer to concepts, institutions and personnel which are specific to the SL culture" (Harvey,2000): He puts forward the following four major techniques for translating culture-bound terms.

**(1)Functional Equivalence:** It means using a referent in the TL culture whose function is similar to that of the source language (SL) referent. As Harvey (2000) writes, authors are divided over the merits of this technique: Westtein (1991) describes it as "the ideal method of translation" while Sarcevic (1985) asserts that it is "misleading and should be avoided".

**(2)Formal Equivalence:** Or "linguistic equivalence" it means "word-for-word translation.

**(3)Transcription:** Or "borrowing" (i.e. reproducing or, where necessary, transliterating the original term): it stands at the far end of SL-oriented strategies. If the term is formally transparent or is explained in the context, it may be used alone. In other cases. Particularly where no knowledge of the SL by the reader is presumed, transcription is accompanied by an explanation or a translator's note.

**(4)Descriptive:** or self-explanatory translation: it uses generic terms (not CBTs) to convey the meaning. It is appropriate in a wide variety of contexts where formal equivalence is considered insufficiently clear. In a text aimed at a specialized reader, it can be helpful to add the original SL term to avoid ambiguity.

### 8. Larson's (1995) Translations Procedures

Below, we will discuss the steps, or procedures, which the translator follows as if they were done in a given order. But it must be kept in mind that, in practice, there will be this moving back and forth. At times, even while he is working on the final draft, the translator will go back and re-read things he looked at in his preparation. He should, as a matter of fact, often refer back to these materials.

### 9. Translation Strategies

Strategies of translation involve the basic tasks of choosing the foreign text to be translated and developing a method to translate it. Both of these tasks are determined by various factors: cultural, economic, political. Yet the many different strategies that have emerged since antiquity can perhaps be divided into two large categories. A translation project may conform to values currently dominating the target-language culture, taking a conservative and openly assimilations approach to the foreign text, appropriating it to support domestic canons, publishing trends, political alignments. Alternatively, a translation project may resist and aim to revise the dominant by drawing on the marginal,

restoring foreign texts excluded by domestic canons, recovering residual values such as archaic texts and translation methods, and cultivating emergent ones (for example, new cultural forms). Strategies in producing translations inevitably emerge in response to domestic cultural situations. But some are deliberately domesticating in their handling of the foreign text, while others can be described as foreignizing, motivated by an impulse to preserve linguistic and cultural differences by deviating from prevailing domestic values.

Krings (1986) defines translation strategy as "translator's potentially conscious plans for solving concrete translation problems in the framework of a concrete translation task" and Seguinot (1986) believes that there are at least three global strategies employed by the translators: (1) translating without interruption for as long as possible (2) correcting surface errors immediately (3) leaving the monitoring for qualitative or stylistic errors in the text to the revision stage.

Moreover, Loescher (1991) defines translation strategy as "a potentially conscious procedure for solving a problem faced in translating a text, or any segment of it". As it is stated in this definition, the notion of consciousness is significant in distinguishing strategies which are used by the learners or translators. In this regard, he (1998) asserts that "the element of consciousness is what distinguishes strategies from these processes that are not strategic".

Furthermore, Bell (1998) differentiates between global (those dealing with whole texts) and local (those dealing with text segments) strategies and confirms that this distinction results from various kinds of translation problems.

Venuti (1991) indicates that translation strategies "involve the basic tasks of choosing the foreign text to be translated and developing a method to translate it". He employs the concepts of domesticating and foreignizing to refer to translation strategies.

Jaaskelainen (1999) considers strategy as, "a series of competencies, a set of steps or processes that favor the acquisition, storage, and/or utilization of information". He maintains that strategies are "heuristic and flexible in nature, and their adoption implies a decision influenced by amendments in the translator's objectives".

Taking into account the process and product of translation, Jaaskelainen (2005) divides strategies into two major categories: some strategies relate to what happens to texts, while other strategies relate to what happens in the process.

Product-related strategies, as Jaaskelainen (2005) writes, involves the basic tasks of choosing the SL text and developing a method to translate it. However, she maintains that process-related strategies "are a set of (loosely formulated) rules or principle which a translator uses to reach the goals determined by the translating situation" (p. 16). Moreover, Jaaskelainen (2005) divides this into two types, namely global strategies and local strategies: "global strategies refer to general principles and modes of action and local strategies

refer to specific activities in relation to the translator's problem solving and decision making.

#### 10. Leppihalme's Strategies

Moreover, nine strategies for the translation of key-phrase allusions are proposed by Leppihalme (1997) as follows:

- (1) Use of a standard translation,
- (2) Minimum change, that is a literal translation, without regard to connotative or contextual meaning.
- (3) Extra allusive guidance added in the text.
- (4) The use of footnotes, translator's notes and other explicit explanation not supplied in the text but explicitly given as additional information.
- (5) Stimulated familiarity or internal marking, that is the addition of intra-allusive allusion.
- (6) Replacement by a TL item.
- (7) Reduction of the allusion to sense by rephrasing.
- (8) Re-creation, using a fusion of techniques: creative construction of a passage which hints at the connotations of the allusion or other special effects created by it.
- (9) Omission of the allusion.

#### 11 Our View of Techniques and Strategies of Translation

Although some stylists consider translation "sprinkled with footnotes" undesirable their uses can assist the TT readers to make better judgment of the ST contents. In general, it seems that the procedures "functional equivalent" and "notes" would have a higher potential for conveying the concepts underlying the texts embedded in a text; moreover, it can be claimed that a combination of these strategies would result in a more accurate understanding of the texts than other procedures.

Various strategies opted for by translators in rendering allusions seem to play a crucial role in recognition and perception of connotations carried by them. If a novice translator renders a literary text without paying adequate attention to the allusions, the connotations are likely not to be transferred as a result of the translator's failure to acknowledge them. They will be entirely lost to the majority of the TL readers; consequently, the translation will be ineffective.

It seems necessary for an acceptable translation to produce the same (or at least similar) effects on the TT readers as those created by the original work on its readers. This paper may show that a translator does not appear to be successful in his challenging task of efficiently rendering texts when he sacrifices, or at least minimizes, the effect of allusions in favor of preserving graphical or lexical forms of source language texts. In other words, a competent translator is well-advised not to deprive the TL reader of enjoying, or even recognizing, the allusions either in the name of fidelity or brevity.

It can be claimed that the best translation method seem to be the one which allows translator to utilize "notes". Furthermore, employing "notes" in the translation, both as a translation strategy and a translation technique or procedure, seems to be indispensable so that the foreign language readership could benefit from the text as much as the ST readers do. All What have been mentioned cannot be achieved unless the translator is aware of both languages and both cultures. Hence, a contrastive study of both languages are needed and favorable. Consequently, grammar translation should be used in teaching English in departments of English, since a would-be translator must be bi-lingual and bi-cultural.

## **12 The Importance of Translation in English language Teaching**

The following sections tackles the issue of how translation might best be used as a teaching technique in language classes. It initially presents a short historical review of the issue. Presenting some major justifications for taking translation as a teaching technique, the paper offers some practical guidance for incorporating the technique in the classrooms and methods of using bilingual texts

## **13The Significance of Translation in Teaching English Language**

By translation, we mean the transmission of a thought expressed in one language by means of another language. Translation is the interpretation of the meaning of a text in one language (the "source text") and the production, in another language, of an equivalent text (the "target text," or "translation") that communicates the same message (Catford,1965 and Chesteman 2013).

The significance of translation in foreign language teaching was of great importance. It was used as a means of conveying the meaning of a word, a phraseological group, a grammatical form or a sentence pattern. Translation was then considered to be a means of teaching a foreign language. But practice demonstrated, however, that the constant use of translation did not ensure the necessary conditions for students' direct comprehension and that speaking and reading were more important. Translation did not provide the development of speech habits and skills. Cosequently, the teacher might use translation when explaining new material and checking his students' knowledge (Cumpenasu,2002).

There were also several types of translation used in foreign language teaching. Taking into account the relationship between the mother tongue and the foreign language, there were three types of translation: translation from the foreign language into the mother tongue, translation from the mother tongue into the foreign language and retranslation (first students translated from the foreign language into the mother tongue and then, after a while, back into the foreign language). Then, if we considered translation from the point of view of its



relation to the original, there were four types of translation: *word for word translation* (or literally translation) which drew a comparison between the elements of the target language and those of the mother tongue observing in this way, the difference between these languages (Gentzler, 1993, Snell-Hornby, 2006, pym, 2010, and Jemielity, 2012).

Another type of translation was *adequate translation*, which transmitted the thought expressed in the foreign language by means of the corresponding equivalents of the mother tongue, then free translation or free interpretation of the text in the mother tongue that was read or heard in the foreign language (Goudec, 2007).

The literary-artistic translation assumed a translation, which required special skills and knowledge. Therefore, it could not be introduced in school syllabus requirements. This type of translation under its two forms: written and oral, was to be used with the aim of checking students' comprehension and their knowledge of vocabulary and grammar.

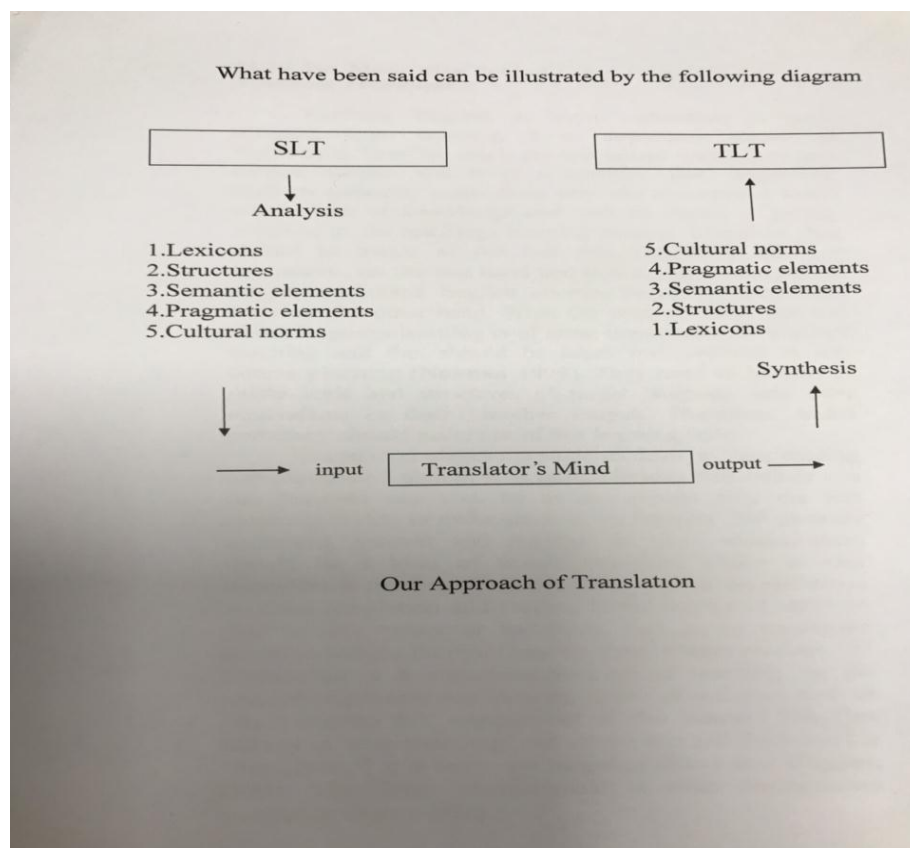
Consequently, translation was considered a means of teaching of foreign language and its various types were also recommended (Brown 2001, Darian, 2001, Bowker and Corpas Pastor, 2016)

Translation must take into account a number of constraints, including context, the rules of grammar of the two languages, their writing conventions, their idioms, semantic elements, pragmatic elements, and stylistic elements.

Perhaps the most common misconception about translation is that there exists a simple "word-for-word" relation between any two languages, and that translation is therefore a straightforward and mechanical process. On the contrary, translation is always fraught with uncertainties and with the potential for inadvertent "spilling over" of idioms and usages from one language into the other (Nunnan, 1999, As-Saafi 2008).

To decode the meaning of a text, the translator must first identify its component "translation units," that is to say, the segments of the text to be treated as a cognitive unit. A translation unit may be a word, a phrase or even one or more sentences. Behind this seemingly simple procedure lies a complex cognitive operation. To decode the complete meaning of the source text, the translator must consciously and methodically interpret and analyze all its features. This process requires thorough knowledge of the grammar, semantics, syntax, idioms, and the like, of the source language, as well as the culture of its speakers.

What have been said can be illustrated by the following diagram:



#### 14 The Motivation Behind Using Translation as a Teaching Technique

Teaching English at higher education is quite different from teaching it at secondary school or high school. Here we teach the specialised vocabulary in a certain domain and it is a complex task. Moreover, students generally come from previous educational levels with a lack of knowledge and with no desire of getting involved in the teaching –learning process. Therefore, they should be aware of the fact that English is essential nowadays , on the one hand and that at this level they are taught specialised English courses based on specialised texts, on the other hand. What the students think and feel about language learning is of great importance in language teaching and this should be taken into account in any course planning (Nunan 1999). They need to be able to relate lexis and structures of target language into their equivalents in their mother tongue. Therefore, sound pedagogy should make use of this learning style.

Translation makes the students develop their reading comprehension ability. It is quite obvious that before one can translate any text, he or she should read the text carefully, trying to make sense of its features like sentence structures, context and register. In other words, there should be a kind of textual analysis,

which is very important in reading comprehension. Indeed the difference between translation and reading is the degree of attention paid by the reader or translator, that is, in translation attention weighs far more heavily than in mere reading.

Translation is a conscious process of learning. In the translation process there are two types of activities both of which require full engagement of the learner. The first activity is "understanding" the source text and the second is "formulating" it in the target language (Hevy and Higgins, 1992). This latter characteristic is what distinguishes translation from reading.

Translation is a kind of communicative activity, which is practiced within a meaningful context (Duff 1990). It enhances interaction between the teacher and the students and among the students themselves due to the fact that rarely is there any absolute "right" rendering of the text (Stern, 1991).

Translation can be used as an evaluative technique in reading classes. As reading is totally unobservable, comprehension should be inferred from the other behavior; it is important to be able to accurately assess students comprehension of the text reading. That is, among the other techniques like "doing," "transferring," "answering," "extending," and "modeling," we may ask students to translate part of the reading text into their native language to ensure if they have fully grasped the meaning. This can be done at the end of the reading lesson.

### 15 The Concept of Grammar Translation Method

The Grammar-Translation Method focuses on the teaching of the foreign language grammar through the presentation of rules together with some exceptions and lists of vocabulary translated into the mother tongue. Translation is considered to be the most important classroom activity. The main procedure of an ordinary lesson follows this plan: a presentation of a grammatical rule followed by a list of vocabulary and, finally, translation exercises from selected texts.

Other activities and procedures can be the following: answering comprehension questions on the text; students find antonyms and synonyms words in the text; vocabulary is selected from the reading texts and memorized; sentences are formed using new words; fill-in-the-blank exercises; writing compositions on the topic.

### 16 Characteristics of Grammar Translation Method

1. It uses mother tongue.
2. It is teacher-centred or biased.
3. The vocabulary taught through wordlists and translation.
4. Reading of literary passages even at low levels, with reading comprehension questions
5. Practice should be based on translation of texts from source language to target language.
6. It elaborates presentation of grammar rules.

7. It depends on memorization of grammar rules and vocabulary.
8. Vocabulary exercises include antonyms and synonyms, definitions etc based on words in reading texts.
9. Composition exercises based on topics from reading texts.

#### **17 Principles of Grammar Translation Method**

The most relevant principles of this method can be summarized as follows:

1. It confirms the study and translation of the written language, as it is considered superior to spoken language.
2. Reading and writing are the main language skills.
3. The student's native language is the medium of instruction and used as well to compare with the language studied.
4. The structural patterns of two languages are compared and this comparison makes learning more clear and firm.
5. The fundamental principle of proceeding from known to unknown is followed throughout.
6. Successful learners are those who translate each language into the other, though they cannot communicate orally.
7. Students have to know verb conjugations and other grammatical paradigm
8. The knowledge of rules helps the learners to avoid any types of mistakes.
9. Teachers play an authoritarian role in the classroom and the predominant interaction is between teacher-student.
10. Vocabulary is learnt from bilingual word lists.
11. A Paramount use of translation exercises is given.
12. The procedure of teaching English is a combination of activities of teaching grammar and translation.

#### **18 Advantages of Grammar Translation Method.**

1. By telling the meaning of the word or sentence in mother tongue, the teacher can at once make the students understand Thus, he saves time and efforts.
2. The students are able to learn many items of English by comparison with mother tongue.
3. The comprehension of the students can be tested very easily.
4. Knowledge is acquired gradually, by traversing the facts of language and the syntactic mechanisms, going from simplest to the most complex.
5. Learning grammar, the students examine the texts developing awareness that language constitutes a system which can be analyzed.
6. This method is useful in the class in which there are a large number of students.
7. It is beneficial to use in the class where there are students of various levels - very intelligent and not-so-very intelligent (individual differences).
8. The students understand the things very easily if taught using this method.
9. It doesn't consume the time in finishing the syllabus.



10. Precise pictures of things can easily be made in the minds of the learners using this method.
11. This Method is very useful for the average and below-average students.

### 19 Methodology and its Application

It is advisable that teachers of Department of English should follow our approach of teaching of translation subjects, since, it is very comprehensive and can have a clear description of the languages involved in the process of translation. Thus the teacher should

1. Read the text carefully and comprehensively.
2. Specify the Lexicons which need to be understood their meanings and grasped fully.
3. Know the syntactic structure of both source Language and Target Language.
4. Pick up all semantic elements in the text to find their equivalents in the Target Language, like collocational expressions, Idiomatic expressions, proverbs, etc.
5. Be aware of the pragmatic elements such as deixis, speech acts, implicatures, etc.
6. Know the stylistic features of the text in question so as to select their counterparts in the target text.
7. Specify all cultural norms in the text under translation so that he will be able to find their equivalents in order to create the target text.
8. All points that have been mentioned can be achieved through the process of “analysis” and “synthesis”.

### Conclusions

There are some good reasons for the purposeful inclusion of translation activity in our classrooms.

- 1.As a communicative activity, it enhances interaction between teacher and students and among the students themselves.
- 2.Being a conscious process of language learning, it fully engages the learners in the learning process.
- 3.Translation helps students develop their reading comprehension abilities.
- 4.It can be used as an evaluative technique for checking students reading comprehension of a particular text.

However, in order to obtain the above-mentioned benefits, we must consider some points.

1. The students should be initially given prior guidance on the practical procedures of translation activity and encouraged to work in groups to get the best translation.
2. The degree of students' L2 proficiency along with the degree of the text difficulty should also be considered.

3. The students must be provided with full theoretical information about the grammatical structures of both languages (Source language and Target language).
4. The students should be familiarized with semantic elements, like synonymy, hyponymy, antonymy, collocational expressions, and idiomatic expressions.
5. The students must be familiarized with pragmatic elements such as intentionality, speech acts, ambiguity whether pragmatic ambiguity or any other type of ambiguity.
6. Familiarizing the students of translation with cultural norms is very important.
7. Teaching tradition is not a matter of replacing words with words or structures with structures. It is a matter of analysis of the whole elements of the source language and synthesis of all elements of target language.

## References

1. As-Saafi , A.B.(2008): Translation Theories , Strategies and Basic Theoretical Issues , Petra: Petra university press.
2. Al-Sulaimaan,M.D.(2016): Translation: Theory and Practice, Erbil: Haval Art Printing Press.
3. Bassnett, S. (2002): Translation Studies. London: Routledge.
4. Bell, R.T. (1991): Translation and Translating: Theory and Practice, London: Longman Ltd.
5. Bernardini, S. (2016): Discovery Learning in the language – for-Translation Classroom: Corpora as 36(1), 14-35. Learning Aids. Cadernos de Tradução, 36: (1), 14-35.
6. Bowker, L., & Corpas Pastor, G. (2014): “Translation Technology”. In R. Mitkov (ed.), The Oxford Handbook of Computational linguistics, Oxford: Oxford University press.
7. Brown, H. Douglas (2001): Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Second Edition: NY: Longman.
8. Calder bank, T. (1990): Translation Strategies for an Arabic Political Argumentative (Unpublished MA Dissertation), University of Sanford.
9. Catford, J.C. (1965):A Linguistic Theory of Translation, Oxford: Oxford University press.
10. Chesterman, A. (2013): “Models of what processes”? Translation and Interpreting Studies, 8(2),155-168.
11. Cumpenasu, Gisela Florentina (2007): “The Role of Translation in Foreign Language Teaching” – In BDD-A5589
12. Darian, S. (2001): “Adapting Materials for Language Teaching”. FORUM. Vol. 39.No: 2, p.2.
13. Duff, A. (1990): Translation, Oxford: Oxford University Press.

14. Nunnan, D.(1999): Second Language Teaching and Learning, Boston: Heinle& Heinle Publishers.
15. Hervey, S. and Higgins, I. (1992): Thinking Translation: A Course in Translation Method, London: Rutledge.
16. Gentzler, E. (1993): Contemporary Translation Theories, London:Routledge.
17. Goudec, D. (2007):Translation as a Profession, Amsterdam: John Benjamins.
18. Graedler, A.L (2000): Cultural Shock Retrieved 6/12/2006 [http://www.uio.no/iba/nettkurs/translation/grammar/top7 culture. html](http://www.uio.no/iba/nettkurs/translation/grammar/top7culture.html).
19. Harvey, M. (2003): A Beginner's Course in legal Translation London: Longman.
20. Jaakkelainen, R. (1999): Tapping the Process, Joensuu: University of Joensuu press.
21. Jemielity, D. (2012): Managing Multilingual Communication Processes, Liechtenstein: BSL Banking.
22. Krings, H.P. (1986): Translation Problems and Translation Strategies, Tübingen: Gunternarr.
23. Leppihalme, R.(1997): Culture Bumps: An Empirical Approach to the Translation of Allusion, Clevedon: Multilingual.
24. Loescher, W. (1991): Translation Performance, Translation Process and Translation Strategies, Uebingen: Guten Natr.
25. Newmark, P.(1981): Approaches to Translation , Oxford and New York: Pergamon.
26. Newmark, P.(1988): A Textbook of Translation , London : Prentice Hall.
27. Newmark, P.(1991): About Translation, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
28. Nida, E.(1995): "Dynamic Equivalence in Translation". In: Chan, Sin-Wai and Pollard, D.E.(eds), pp.223 - 230.
29. Pym, A. (2010): Exploring Translation Theories. London: Routledge.
30. Sarcevic, S. (1997): New Approach to Legal Translation, The Hague: Kluwer Law International.
31. Seguinot, C. (1989): The Translation Process, Toronto: It.G. Publication.
32. Snell-Hornby, M. (2006): The Turns of Translation Studies. Amsterdam: John Benjamins.
33. Stern, H. H. (1991): Fundamental Concepts of Language Teaching, Oxford: Oxford University Press.
34. Wettstein, H. (1991): Has Semantics Rested on a Mistake? Stanford: Stanford University Press.

# Women Oppression and Challenge of Patriarchal System

**Iman Neamah Jasim**

Pendidikan Sultan Idris University (UPSI), Tg. Malim, Perak, Malaysia

E-mail: flamingo\_e@yahoo.com

**Lajiman Bin Janoory**

Pendidikan Sultan Idris University (UPSI), Tg. Malim, Perak, Malaysia

---

## ABSTRACT

This paper deals with the resistance of the patriarchal system in Palestinian society in Khalifeh's *The Image, The Icon and The Convent*. In general, the paper is going to discuss the resistance's women to the patriarchal system in this novel. Actually, women fall victims of gender oppression. They suffer from the sequences of patriarchy and its effect upon woman's life. The novel specifically hinges of Palestinian society portrayed in the plots. The women of this society deal with various types of gender oppression. Women are the most influenced by the patriarchal system because they lose their freedom. As a result, they lead a hard life created by the dominated men who practice oppression against them. As such, the paper will accurately study women's agony in order to accentuate the essence of gender oppression in the course of the novels' plots.



## 1. Introduction

Patriarchy is a clear topic in Khalifeh's works. In her novels she reveals the agony of Palestinian women by her patriarchal society which abuse them for various purposes, including housework. However, most of her female characters are often portrayed as victims of Jewish colonists who influence their lives. In other words, Jews practice oppressive colonialism on Palestinian society, making its men oppress women. Therefore, the oppression of women begins when men are marginalized. This is generally argued as gender oppression (Johnson, 2007).

As a matter of fact, gender oppression results from inequality between women and men and embodies women as victims of dominating men who put them under their control. Therefore, women are always portrayed as being inferior to dominate men. They exploited them only to fulfill their needs (Manne, 2019). In this regard, Khalifeh's illustration of patriarchy is characterized by gender oppression and how Palestinian women resist such oppression. Patriarchy, in Khalifeh's point of view, approaches Palestinian women in lower rank in their society. They do not match or mimic men's position in the patriarchal society. As a matter of fact, society constriction plays a vital role in determining the gender measurements of patriarchal gender oppression in Khalifeh's works. Society constriction is undoubtedly the most influential factor in the subordination of women (Johnson, 2007).

According to Manne there are four obvious factors that result in the treatment of gender oppression. First, inherited traditions are the main foundation of the patriarchal system that women must resist. The Palestinian society is conservative. That is, it inherits its social and cultural perception of women from ancestors. These ancestors insist that women are considered inferior to men. They should not participate in the social and political affairs of society. It is controlled only by men who dictate what women should and should not do. Being so, patriarchy is inherited from form fathers and is passed on to future generations that continue to consider women inferior to men (Manne, 2019). Second, economics is a vital characteristic of the Palestinian society which pays great attention to labor. This is because the Palestinian people suffered and continue to suffer from oppressive colonial conditions.

Colonialism effect on their economic status. Some families, exploit their daughters in labor in order to earn enough income to compensate for the loss of their property that demolished by the colonists. Therefore, women work hard in order to support their families. They also encourage them in their struggle against the Jewish oppression. Third, domestic duties are considered as another factor of Palestinian patriarchal society. In this society, the traditional imposes on men and women different roles because they differ from each other. On the one hand, men work and earning expenditure of the family, but women are bearded responsibility for the whole domestic affairs. For example, they raise children, cook food, prepare the house's and husband needs and take care of their husband's parents. Women are required to do all these duties alone without any real help with their men because the traditions of

society are flawed men participate wives in domestic affairs. The fourth factor is the culture of shame. To clarify, the Palestinian society considers women's wrong doings, like interacting with men and having them as friends. This action is utterly shameful. Therefore, families try to keep their girls away from these interactions to save their reputation, or else, their women would bring them disgrace and dishonor (Manne, 2019).

## 2. Methodology

The focus of the article will be on Sahar Khalifeh's *The Image, The Icon and The covenant*, and the general formwork will be postcolonial feminism. We will use the gender oppression concept to be applied. The concept is going to explain for the sake of description of its methodological application to analyze the selected novel. The application of postcolonial feminism of this novel will explore this patriarchal power which was worked to dominate and control on the woman's life. Dominated men made most of the women of the patriarchal society to be enslaved, exploited and oppressed. The article will explain this concept and shed light on the theoretical arguments about it, on a deeper level.

Judith Lorber will be depended on so as to provide a foreground of the theory about postcolonial feminism for exploration of the gender oppression, and the obsolete social pressures influence of the selected novel's protagonists. In portraying their struggles inside the general plight of the Palestinian society, Khalifeh condemns both the colonial military forces and the similarly oppressive patriarchal rules. In addition, so as to explain the problems that the protagonists under patriarchal system are facing, these concepts will be introduced. This paper also concluded that Khalifeh's Palestinians women characters reflect the sufferings in the patriarchal society. Throughout their challenge, it can be concluded that Palestinian women are able to resist patriarchy and try to liberate their selves from these traditional values.

## 3. Literature review

Feminist patriarchy is a matter of ongoing debates about the superiority of strong masculinity over women in Palestinian society. Khalifeh supports her fictional feminist characters to defend the active role of females in society in order to pave the way for women's resistance. She follows rhetorical details of the ideological qualities of a feminist perspective in her works (Priyanka & Koudur, 2016). Feminist attitudes must believe in gender equality, such as males and females. Men should not commit gender-based crimes, such as rape, marginalization and deprivation. In this regard, neither males nor females should exclude each other. Both should be responsible for upgrading their society by avoiding prejudice or gender bias against each other (Manne, 2019). As such, the typical impression of a persecuted woman in the works of Khalifeh refers to the social inferiority that must be restored and made equal to men without discrimination on the basis of sex.

In *Gender Inequality: Feminist Theories and Politics*, Judith Lorber (2012) discusses the same topic. She says that women are socially persecuted to represent the

characteristics of the patriarchal system that oppresses women. In this way, women are subordinated to men in patriarchal societies because men are the main dominant sex; male dominance arises from a society that elevates men over women: “men are the actors, women the reactors. Men thus are the first sex, women always the second sex. Man’s dominance and women’s subordination is not a biological phenomenon, but a social creation” (p. 3).

Khalifeh also discusses the negative sequence of female-only exploitation of business. They must be treated as human beings. Here, human elements are a clear theme of patriarchy in her works. Women should be treated as human beings. Accordingly, class plays an important role in posing problems for females. It does so, describing class and sex in sync with the culture. Females are persecuted by male power in the light of patriarchal culture because men make that oppressive culture and not vice versa (Farrugia, 2019). Thus, Khalifeh perceives women only to stimulate men's recognition of women as human beings because they have long been bound by inherited cultural traditions. This is another sign of women's resistance. These traditions pave the way for a negative social phenomenon, such as virginity issues and raising children according to social traditions. In this sense, the treatment of women is extremely harsh in traditional patriarchal cultures in most of the Khalifa's work (Priyanka & Koudur, 2018).

In her novels, Khalifeh raises many implicit questions about gender, especially in Palestine. One of these questions is feminist experiences. Feminist experiences have deep roots in patriarchal social traditions. They are directly related to inherited cultural considerations by avoiding the status of women in repressive categorizations and classifications (Farrugia, 2019). In addition, feminist connotation has implications for females in Khalifeh's work. These repercussions are institutionally determined, and therefore, ideologically determined by allocating feminist disparity to a persuasive cultural skill to promote women's rights to equality with men. In this regard, cultural models are the symbolic representation of real females in society. This is because feminism is one of the most resonating themes in society. The portrayal of women's suffering and hardship is a key question raised by Khalifeh personalities who deal with the issue of female subjectivity; and how women can be strong in patriarchal societies. The suffering of women can also provide new perceptions of the female attitude and possible upgrading. Therefore, the female literary figures of the Khalifeh are exemplary models that provide a compelling and attractive vision for women in real Palestinian society (Johnson, 2007). Lorber (2012) argues that gender oppression is the essence of gender inequality; society views men and women differently because men and women are naturally different from one another: “gender inequality is built into the structure of the gendered social order because the two statuses - women and men - are treated differently and have significantly different life chances” (p.9).

In this regard, Khalifeh portrays the harsh conditions of the woman and her serious attempt to get rid of her male oppression. The perception of women in difficult circumstances will lead to possible solutions to their atrocious conditions. These conditions result from patriarchal society that does not fulfill the needs of women and participates in their marginalization. However, women can be strong enough to support their families and challenge their traditional appreciation as inferior to males. Thus, patriarchal culture is one possible way of revealing the immense ability of women to change their negative position in society. The harsh conditions of women, resulting from the marginalization of men, lead Khalifeh to focus on the inferiority of women in her work. Similarly, its work was mostly explained by a critical condemnation of the Patriarchate. They often seek to abolish patriarchy to provide women with a good life. This would help women avoid patriarchal superiority and underestimate their advantages as human beings (Farrugia, 2019).

Therefore, the Patriarchate is accurately depicted in Khalifeh's novels. In an obvious way, it gives its women a voice to oppose oppressive masculine practices against them. For example, they challenge patriarchy by seeking autonomy (Abu-Manneh, 2016). They try to fulfill their needs away from supporting men. They can work, learn and do their personal affairs without relying on men. Khalifeh deals with these patriarchal issues by recognizing women in literary plot. In so doing, it accurately presents factual accounts of Palestinian patriarchal society and how women are perceived. Moreover, she deals with women's issues in different social perspectives in order to give women a strong and expressive voice for equality with men. In the long run, they can live like men and do the same social tasks away from gender-based persecution and marginalization. This is the representative characteristic of the human features of Khalifeh's narrative with regard to the patriarchate, that is, the novels are a vivid and subversive condemnation of the patriarchy that destabilizes women and distorts the potential social balance between men and women. (Abu-Manneh, 2016).

Lorber (2012) confirms that patriarchy plays a marginal role leading to the persecution of hatred of women. She says patriarchy creates and encourages gender-based persecution that supports men's repressive control over women's personal affairs, such as emotions and related reactions.: "the social encouragement of male aggression and their patriarchal entitlement encourages the violent potentialities of men's control of women's bodies, sexuality, and emotions" (p. 15).

Moreover, Khalifeh emphasizes the role of females in society in resisting this type of women. The young woman lives in a patriarchal society where females remain either scapegoats or passive human beings. They only play a marginal role. They may not share the affairs of men. This is the moral aspect of the Patriarchate in most of Khalifeh's work (Nazareth, 1980). To establish feminist ethical principles, moral significance can be revealed by changes in the literary perception of reality in which women are treated as inferior to men. Therefore, it incorporates implicit influential insights into the work in order to emphasize the need to look at women and their relative problems.



Over time, their problems will be solved when patriarchal cons are minimized (Criado, 2019). In this regard, women's problems are diverse and various in Khalifeh's work. There are many social problems that marginalize women and place them in a narrow range of gender-based persecution. Khalifeh addresses these problems to promote a possible way to save women from patriarchal and gender restrictions (Nazareth, 1980).

One of these problems is honor killings. Patriarchal societies are very strict with women's mistakes. Committing adultery, for example, is never forgiven. Women are not allowed to modify their mistakes. Such action is treated as a fundamental sin. The only way to get rid of this sin is to kill women (Criado, 2019).

Khalifeh deals with these problems in most of her novels to inform the reader of the complex patriarchal mentality that does not empathize with women's problems. Therefore, moral authority is lost in such societies. The only social privilege is granted to men who represent the mainstream; while women's problems are deemphasized and not given equal impact. Legitimate is controlled by men who decide the full social affairs of their people, including women. Consequently, Khalifeh treats patriarchy as a social ideology that tries to provide a rational justification for masculine dominance attributed to natural innate inequalities between women and men. At the same time, she calls for logical opposition to that domination; she explicitly calls for gender equity rather than gender persecution. She illustrates how the gender role is played mainly by men who try to gain tremendous power to influence the whole society. However, she depicts the anti-feminist force that resists the masculine trend to prove women's personality to emulate the sovereignty of men. As a result, women's resistance is an anti-patriarchal thesis that produces gender-based persecution and marginalization. Khalifeh's works are full of these coherent themes of gender persecution in order to provide viable solutions through women's resistance (Kristen, 2014). Lorber (2012) argues that gender oppression involves constant communication between men and women. In this connection, the entire community supports men because they are superior to the women. This superiority makes men more privileged and socially better than women:

Patriarchy can be found wherever women and men are in contact with each other, in public life as well as in the family. It is very hard to eradicate because a sense of their superiority to women is deeply embedded in the consciousness of most men and is built into the structures of society. This privilege has come to be known as the patriarchal dividend. (P. 74)

Lorber (2012) says that women bring a bad omen to their male-dominated communities. Accordingly, they should be marginalized and oppressed by men. Patriarchy and its production of gender repression is patrilineality. As the terminology implies, patrilineality means that men are entitled to inherit power from their fathers

rather than women. They have the right to control the family, their children and property; women are almost excluded from this privilege. They only follow male orders and authority. Moreover, the Patriarchate does not allow women to participate in political affairs. Only men are political decision makers. That being the case, the representative concept of patriarchy is the marginalization of women, which is gender oppression itself. The result will be unfair because women will face obstacles in their determination to evolve and prove their self as human beings. They could not fulfill their will; thus, they became victims of the patriarchy. In this sense, patriarchy becomes an anti-humanist ideological system that surpasses women's affairs; instead, women's rights in childbirth are undermined. It does not provide a fair opportunity for women to improve their social status because they are fully controlled by men (Farrugia, 2019).

On the other hand, Khalifeh's work seriously envisages these gender issues for the purpose of emancipating women. To illustrate this, she criticizes the patriarchal that hinders women's ability to emulate men. Moreover, she opens new horizons for women to recognize their power and rights in deciding their independence and decision-making (Kristen, 2014). Lorber argues that patriarchy is the underlying cause of gender oppression; it creates desperate conditions of women's lives. To improve the hard conditions of these women, she says, economic, family and kinship must interact and protect her from gender-based persecution: "women are living in dire conditions. To redress their situation, whole economic structures and family and kinship systems need to be overhauled" (p. 69).

#### 4. Data Analysis

Sahar Khalifeh's *The Image, The Icon and the Covenant* deals with patriarchy and its challenge through the experiences of four women. The novel indicts the atrocious attitudes towards women in their male-dominated society. The first woman is Um Ibrahim. She suffered from her patriarchal family that prefers to raise many children. She is a victim of traditions society. Her dilemma begins when she loses her son who died in the awful conditions under colonial subjugation. She got deeply grievous about him. Thus, she suffered bleeding that prevented her from giving birth. Her husband abandons her to marry another young woman gave many sons. This is an obvious indication of how patriarchal men like raising children to order to ensure their inheritance when they die. In addition, having many children is a symbol of strict men who insist on having children:

So we were reduced to being a small family, too small for an Arab man who wanted a good stock and many heirs. This was his excuse for remarrying. He used to say, 'I want a woman who gives birth to men (p. 20).

His eagerness to marry another woman and young is a kind of an exclusion of Um Ibrahim. She became deserted because she no longer had a husband. This desertion is a persecution of women. In patriarchal societies, women are abandoned in order to have sons; or as her husband explains it: "I need a male descendant to carry my name" (p. 21). In this sense, he was left her just because he wanted sons carrying his name. She became alone, no one to support her. Her inability to give birth deprived her from her husband's support and care. He insists on marrying another woman to have many sons for two reasons: carrying his name and inheritance, and these things brought him respect in his patriarchal society. However, she did not become weak. She raised her children and lived as father and mother for them. She remained strong and did not give up to her subjugation at the hands of her patriarchal traditions. Lorber (2012) discusses that men in the patriarchal society follow the social traditions to establish their control over the family members, especially their women:

Gender is a social status and a personal identity, as enacted in parental and work roles and in relationships between women and men. Through the social processes of gendering, gender divisions and roles are built into the major social institutions of society, such as the economy, the family, the state, culture, religion, and the law—the gendered social order. Woman and man are used when referring to gender. (P. 8)

In other words, the oppression of women is the product of male prejudice and prejudice against women who are exploited only as tools to fulfill men's needs and desires. Abraham's mother, then, is a kind of woman who is harassed by their men.

Sara, Ibrahim's sister also suffers from patriarchal system. She was thirty years old. In traditional society, a woman's will is constrained. She could not choose her husband, particularly when she gets older. The age of marriage for women is usually the second decade of her life. Ibrahim feels sympathy with his sister who is obliged to marry a man whose she does not meet him before: "My sister had nothing to say because she was not a man or close to one" (p. 21). Sara and her fiancé do not know each other before. Marriage is proposed through photos or telephone conversations. Ibrahim does not accept their marriage this way and tries to help his sister, but she cannot oppose her father's wish. At this stage, excessive male oppression of women lies in the fact that women are deprived of their will. They couldn't choose their husbands. They don't even have any ideas about their future with their husbands. So, Sarah's case is an example. Her marriage is planned by phone, or as Ibrahim describes it: "Everything was arranged through the photo: the engagement and the marriage" (p. 24). This unexpected marriage destroys her future. She does not know whether she will live a good life or not. Thus, her future seems scary and bleak. In this regard, patriarchal authority imposes the hardship of life on women. It does not allow them self-respect or free will. Khalifeh imagined this misribale life through the eyes of the narrator who wonders about Sarah's life with her husband. She may not be satisfied with her life because her husband will resemble her father in terms of patriarchal bias

against women. In addition, he may have satanic children bothering her. It is true at this point that husbands, in patriarchal societies, oppressively ask their wives to care of their children because women are only required to practice domestic life. The narrator, in Khalifeh's *The Image, The Icon and the Covenant*, thinks of these conditions in these sentences:

I looked at her and felt sad, worrying about her future. What if things don't turn out to be the way she expects? What if the man turns out to be like my father! What would she do if he divorces her? Would he like her? How would she deal with his children if they turned out of truly be devils? (P. 25).

In light of this quote, Sarah is treated bitterly by her patriarchal family. Her father was worried about her future because she was late in marriage and could become a spinster. Accordingly, he decided to marry his daughter with a widow even though Sarah did not know him before. She knew it only through photo: "She doesn't know him. What are the chances for a successful phone marriage? All she saw of this man was his picture" (p.25). However, Sara rejects this marriage. She refuses to marry a widower with many children. But, she lives in a patriarchal family; and she does not have another choice except for accepting this marriage. When she imagines her life with him, she compares her life like an exile with that man. She will live in a desert, not in a family. She tries to tell her father about these feelings as follows: "I'll be exiled to the desert" (p. 24). This fact is attributed to her traditional marriage through pictures. Her family does not give her another chance to wait for other marriage proposals; If she rejects this picture she will replace another one as a result, her future life will be based on a picture. She will live in the unknown. She might be unlucky with her husband. For this reason, she rejects marriage proposals. However, she got older. She is more than thirty years old. At this age, a woman is considered spinster in patriarchal society. Moreover, she has no choice to accept or reject her marriage. She is only required to accept the marriage, her family wishes to organize. Thus, she has no will to decide her marriage. She must comply with her family's order regarding marriage. In contrast, she refuses her traditional marriage; her father tells her that she will be forcibly married because she has no other choice.

In the case of marriage, women have no real role in choosing their husbands and neither has heard their objections or rejected them. Often, the decision to marry is made by the dominant men in the family. The decision to marry is an agreement between the two families which is often close. As such, the Father embodies the patriarchal bond. He plays an influential role in Sarah's life. He forces her to marry a man. He chose her husband. All she asks to accept is whether she knows him or not. Here, the oppression of women corresponds to Sarah's example. Although she has the right to accept or reject her marriage, she is denied by her decision. The reason behind her bitterness, life is attributed to her Eastern patriarchal society. She is a victim of her father's traditional view of life regarding his daughter, or as Lorber (2012) puts it,



women, in patriarchal societies, perform their “father’s Orientalist inclinations” (p. 73).

Mariam is another victim of patriarchy. The novel defines her as a well-educated woman. This is due to the fact that she lived in an open society in the life of the Diaspora. She emigrated to Brazil with her family. At the beginning of the novel, she was present as a multilingual woman living in a large villa. She was a rich and educated woman. This means they have a good cultural background. Mariam is the most important figure; she is favored by other people as the main character of the story, or the hero of the story. In Brazil, her brothers took her and forced her to live in a monastery. This is the first symbol of its suppression at the hands of its fellow parents. They put her in the convent because they wanted her to live away from Brazilian liberal society: "Mariam has enough troubles with her seven brothers watching over her like guards. She is all alone, and if it weren't for the priest, she would be in a convent by now" (p. 16). This compares to the story of the five giants who oppress the innocent Snow White. Her brothers love the seven giants and she loves Snow White. Her brothers decide to return her to Palestine. They took her with her mother to live in their motherland. In doing so, they secure her safe living outside Brazilian society. They forced her to return to Palestine and lived there.

Mariam returns. Yet, she falls in love with Ibrahim. She is Christian and Ibrahim is a Muslim. Therefore, society rejects this kind of love. Therefore, she became confined by her brothers and society. Ibrahim describes his first meeting with her: “That was my first hug with a woman other than my mother, but was I the first man she had hugged” (p. 41). Her relationship with Abraham is destroyed. He is jealous because she told him about her past love for the priest in Brazil. He becomes suspicious if she still loves the priest or forget him. In this regard, turn into a victim of jealous eastern man. He suspects and asks himself if she loves him: “she told me her story, the story of her exile.... She had fallen in love with a priest in that country and had almost caused him to leave the priesthood” (p. 42). Despite his love for her, Ibrahim leaves her alone. Jealousy overwhelmed him. Consequently, she is oppressed by his sensitive eastern feelings towards her. Disturbs her life, even in dreams. Ibrahim became a nightmare for her. When she is alone, she remembers her relationship with him in the Covent. It was like taboo to love a man without marital affairs. This is the typical response of patriarchal society in such a relationship. Lorber (2012) says that this response is a way of “transcending tribal and family loyalties” (p. 119).

Mariam’s brothers deceived her that she will be happy and marry a man and live with him peacefully in her country. Her life became like prison: “They said that I was growing up and that the home country was better for me. I would marry like other girls, have children, and forget him” (p. 45). She unwillingly returned to her homeland Palestine. She did not know anything about it. Yet, she was forced. In homeland, she suffered at the hands of her lover compatriot, Ibrahim, who said that

“Mariam was not mine after all” (p. 46). He is poisoned by his jealousy. When she told him about her last lover, he became angry with jealousy. He decided to avoid them to get rid of jealousy and anxiety. He tried to save himself from drowning and obsessed with her love. Mariam is amazed. Did not know the cause of jealousy and ill-treatment. Ask him about the motives of jealousy: “Did I do something wrong? What is it? ... Because I trusted you with my secrets” (p. 47). He is responsible for her suffering. She is innocent. However, Ibrahim's treatment exemplifies his patriarchal reactions. He wants to suppress her like his mother and sister Sarah: “But you, what are you? A repressed adolescent, an eastern man, a hypocrite. You want her to be like your mother and like Sarah? You’re looking for your mother and for Sarah in her” (p. 47).

Ibrahim justifies his persecution for the fact that they are from different cultural backgrounds. Moreover, he still doubts her emotional tendency to her former love for the priest. He feels she didn't like him for himself, but she used it as a decoy. He wanted to know whether she really loved him or was just a substitute for the priest. All these doubts, he had about her past relationship with the priest made him feel that he hated her from the bottom of his heart. His strict oriental culture, which he raised, makes him not to accept such a relationship. Sahar Khalifa accuses the patriarchal society of being against Mariam. She is oppressed by their inherited traditions: “But the village and its traditions, her brothers, and people’s conditions in this country and at this time required that a person be considerate and think of the others before oneself” (p. 78). Mariam became isolated. She does not want to interact with the society that oppressed her. She stopped appearing in the village, went to the market, or visited her friend Yvonne and the priest's house. Through Khalifeh's novels, the reader witnesses how Palestinian society maintains strict rules and values as part of preserving social traditions. Mariam, persecuted by her beloved Ibrahim, explains that she was a victim of harsh customs, because she told him about her previous love story. As is common in Palestinian society, Ibrahim refuses to have his lover in a relationship with a man before him. Khalifeh also reminds us of some stories that justify the oppression of women by honor. He represents the dominant and oppressed man in patriarchal society, who has the right to practice freely throughout his life. While preventing women from falling in love before her marriage. In addition, Mariam is in danger of her brothers. Her mother threatened that she would tell her brothers to kill her. Love's relationship with Ibrahim becomes serious when they learn about her pregnancy: “We were surprised by Mariam’s pregnancy. All the pills to end the pregnancy failed, leaving us only one choice- abortion. But abortion required money that we didn’t have” (p. 80).

Ibrahim asks his father for money to help Mariam abort and get rid of the child , but Mariam refuses his father's help. She does not want him to control her life by his money. She challenges the community and her family to do what she wants. Later, Ibrahim begins to suspect his fatherhood of Mariam's child. He asks himself whether

the child is his son or the priest's son and what proves this thing. He persecuted her of these doubts. Later, he began to repent:

Then there was Mariam's son was he really my son? Was he my flesh and blood? What proof did I have that I have that he was mine and not the son of the priest? What proof did I have that I was the father? (Khalifeh, 2005. P. 82).

This is Mariam's most severe repression. She is the real victim of patriarchy in her homeland and Brazil. In her daily life, Mariam knows that her family and traditional society are so cruel that they are not merciful. Her relationship with Ibrahim was a challenge to all traditions and customs in society, yet he abandoned her just because she was honest with him and told him about her previous relationship. He could not accept this relationship. He surrendered and left her facing her fate alone. He abandoned her when she needed him and was pregnant with his child.

Her mother discovers her love affairs. She knows about her pregnancy despite her weak vision. She's so cruel and tougher with her. Mariam is threatened again. She could not avoid the torment of her brothers. For her suffering, her brother came from Brazil. Their mother asked them to come to the scandal and deal with it. In traditional Palestinian beliefs, this is totally unacceptable. To her anger, the mother tries to punish her for justifying her response as a way to restore the family's spoiled honor for her daughter pregnant. Her life becomes more dangerous: "Mariam's brothers arrived seconds before the war started. They rushed to the village seeking a resolution for the scandal... they had come to save face and their dignity in a village waiting to see bloodshed" (p. 87).

The Patriarchate plays a crucial role in the torture of Mariam. She is the cause of an honor crime. This crime is an aspect of traditional patriarchal society: "honor killing is part of tradition, and only blood washes away the shame brought about by a girl" (p. 87). Mariam escaped to a safe place to protect her life. She chose a church to avoid being killed by her family. Through *The Image, The Icon and the Covenant*, Khalifeh expressed the Palestinian man's view of women via the protagonist's dialogues. They consider women as a kind of curse. They all time bring shame to their families. Women are not faithful like men and they the cause of the society's scandal: "By God, women are the biggest curse. They are brainless, stupid, and lack faith. If one of us is cursed with a baby girl, he should bury her alive and put an end to his worries" (p. 127).

Khalifeh explains that the moral behavior of the Palestinian and Arab women are supervised and controlled by the men. The meaning of masculinity is to engage in daily practices, as the fundamental cause of which is to protect the honor of the women in their family. In Arab traditions, a man is that person whose women's honor is a social question for him. She has shown that it is a scandal in Arab tradition that a

man does not avenge his loss of honor. If he does not avenge by killing his sister or wife as soon as she is disgraced, he bears the loss of his manhood and he is no longer a man in his community. Mariam leaves her family and hides in Jamileh's house, running away from killing of her brothers, the people in the village, and gossip. She delivered her baby in Jamileh's house. She decided to depend on herself and tried to find work to get rid of her sadness. She wanted to save her life by working. She discarded by her family. Therefore, she worked to earn her life's expenditure and depend on herself. She found a job in the Armenian photo shop store. She was able to pay rent for Jamileh regularly.

When Ibrahim returns, he tries to search for Mariam. In Jamileh's house he reads her memoirs. Jamileh told him about Mariam's story and her sufferings. Ibrahim becomes aware of her sufferings through her memoirs. These memoirs represent her dilemma in the patriarchal society. She suffered from isolation and oppression of all those around her: "I feel dizzy in this world, pressure is making my head explode, I am oppressed, the baby is getting on my nerves, loneliness is killing me" (p. 178). She describes her humanitarian work as a member in a library: "I took a membership in a nearby library, I take Arabic language lessons, the teacher says that I am the brightest of all the students" (p. 178). She tried to learn Arabic because she is weak in Arabic and wants to document her suffering. Mariam's behavior reveals her determination and ability to overcome her injustice and stands firmly against the habits of repression that violate her life and privacy. Despite the harshness of her situation, she never gives up, but she continues to build her life and tries to make the right decision. She tells her hardships and dangerous lives in her patriarchal society. This persecution deprived her of a sense of motherhood. The injustice suffered has negatively affected her motherhood and feels nothing but oppression: "They say that motherhood is miraculous, pure love, affection, sacrifice, devotion, and gratefulness, but I only feel oppression and revolt, I want to run away from my heart" (p. 197). She is dissatisfied with her circumstances. She got agitated. She could not know how to live her oppressed life:

But what about me, I thought? My needs and my deeds? Should I dance or write or look after the baby? I borrow books and return them, and I look for a job, but what do I want? What shall I do? (p. 180).

In the above lines, the level of suffering of Palestinian women who seem to be victims of the difficult patriarchal system directed at them is clear. The oppression and repression of Palestinian women via patriarchal values is an ongoing suffering that women often face with rebellion and the challenge that may lead to punishment or even death for violating patriarchy but sometimes they want to remain silent and isolated to protect their lives.



The diary of Mariam tells of her persecution of her community and family. This persecution made her live in isolation in the convent because she rejected this society which rejected her and caused her suffering. For her, submission to isolation and life in the convent is much better than a life full of isolation, humiliation, and sorrow with a traitor lover and a repressive society. According to Mariam, living alone is the only means available to her to get rid of all the restrictions and traditions that ruin her life and the tragedies she has experienced as a result of those traditions. She prefers a sense of loneliness, isolation and pain rather than a return to subjugation and submission to an unjust force imposed in respect for repressive society.

## 5. Conclusion

This paper has discussed women suffering in Khalifeh's *The Image, The Icon and the Covenant*. The argumentations of such suffering have pinpointed the masculine authority over women in the Palestinian society. The discussion relied on Lorber's (1994) arguments on the oppression of women and how they are challenged this oppression. In sum, the paper has concentrated on the oppressed woman and their various ways to challenge the oppressive and the authoritative masculine domination.

## 6. References

- Farag, J. (2017). Politics and Palestinian literature in exile: Gender, aesthetics and resistance in the short story. London: I.B. Tauris; London Middle East Institute: SOAS, University of London.
- Nassar, M. (2017). Brothers apart: Palestinian citizens of Israel and the Arab world. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Criado, C. (2019). Invisible women. Data bias in a world designed for men. New York: Abrams, Inc.
- Farrugia, M. (2019). The future is feminist: Radical, funny, and inspiring writing by women. San Francisco: Chronicle Books.
- Manne, K. (2019). Down girl: The logic of misogyny. Oxford: Oxford university press.
- Priyanka & Koudur S. (2016) "Israeli Occupation and Palestinian Resistance in the Novel Wild Thorns by Sahar Khalifeh", with Priyanka as the first author in International Journal of Humanities and Cultural Studies, Vol. 3 (2).
- Priyanka & Koudur, S. (2018) "To Go or Not to Go: Palestinian Realities of Exile in the Works of Sahar Khalifeh", in Pertanika: Journal of Social Sciences and Humanities, 26 (1).
- Priyanka & Koudur S. (2018). "The Multiple Resistance Strategies for Survival under Israeli Occupation in the Novels of Sahar Khalifeh", in Khazar: Journal of Humanities Social Sciences, 21 (4).
- Johnson, P (2007) "Palestinian Single Women: Agency, Choice, Responsibility" Review of Women's studies Vol 4. Birzeit: Birzeit University Press.
- Lorber, J. (2012). Gender Inequality: Feminist Theories and Politics. Los Angeles, California: Roxbury. Pp. 73,119